

ESTUDOS DE POLITECNIA E SAÚDE

Volume 2



ESTUDOS DE POLITECNIA E SAÚDE

Volume 2

Organização

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO

Coordenação

Isabel Brasil Pereira
Claudio Gomes Ribeiro

ESCOLA POLICTÉNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO

Diretor

André Malhão

Vice-Diretora de Pesquisa e Desenvolvimento Institucional

Isabel Brasil Pereira

Vice-Diretor de Desenvolvimento Institucional

Sergio Munck

Capa

Zé Luiz Fonseca

Editoração

Marcelo Paixão

Conselho Editorial

André Malhão, EPSJV/Fiocruz

Carla Martins, EPSJV/Fiocruz

Gaudêncio Frigotto, Uerj

Isabel Brasil Pereira, EPSJV/Fiocruz

Júlio França Lima, EPSJV/Fiocruz

Kenneth Rochel de Camargo Junior, IMS/Uerj

Lilian do Valle, Uerj

Lúcia Neves, EPSJV/Fiocruz

Luiz Fernando Ferreira, Ensp/Fiocruz

Márcia de Oliveira Teixeira, EPSJV/Fiocruz

Maria Ciavatta, UFF

Marise Ramos, EPSJV/Fiocruz/Uerj

Mônica Vieira, EPSJV/Fiocruz

Roberto Leher, UFRJ

Roseli Caldart, Iterra/MST

Roseni Pinheiro, IMS/Uerj

Ruben Mattos, IMS/Uerj
Sergio Munck, EPSJV/Fiocruz
Virgínia Fontes, EPSJV/Fiocruz/UFF

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

Catálogo na fonte
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
Biblioteca Emília Bustamante

E74e Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.)
Estudos de politecnicia e saúde: volume 2 / Organização da Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Coordenação de Isabel Brasil
Pereira e Claudio Gomes Ribeiro. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2007.

308 p. : il. , graf.

ISBN 978-85-98768-27-4

1. Educação Profissionalizante. 2. Politecnicia. 3. Saúde. 4. Saúde da Família.
5. Educação. 6. Iniciação Científica. I. Título. II. Pereira, Isabel Brasil.
III. Ribeiro, Claudio Gomes.

CDD 370.113

Sumário

Prefácio	9
A Dimensão Política da Escola Pública e o Projeto Político-Pedagógico Anakeila de Barros Stauffer	13
Integralidade e Vigilância em Saúde: desafios para a formação profissional Ângela Oliveira Casanova	51
Formação de Trabalhadores no Modelo de Educação Corporativa Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos Carla Cristine Telles dos Santos Nayla Cristine Ferreira Ribeiro Thalita Oliveira de Almeida	67
Alunos do Ensino Médio de Escolas Públicas do Rio De Janeiro e sua relação com o Saber – Aspectos Desta Complexidade Augusto C. R. Ferreira	91
Conhecimento Científico e Formação Profissional em Saúde: A Produção Acadêmica em Instituições Públicas no Rio de Janeiro (1975-1998) Isabel Brasil Pereira Joana Ramalho Ortigão	121
Gênero e Iniciação Científica: A Predominância Feminina no Programa de Vocação Científica na Visão de seus Alunos Isabela Cabral Félix de Sousa Cristiane Nogueira Braga Telma de Mello Frutuoso Cristina Araripe Ferreira Diego da Silva Vargas	145

O Grau de Clareza quanto às Escolhas Profissionais de Moças e Rapazes do Ensino Médio Participantes do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz	167
Isabela Cabral Félix de Sousa	
Reforma Psiquiátrica como Eixo Integrador na Formação Profissional em Saúde	193
Marco Antônio Carvalho Santos Maria Cecília de Araújo Carvalho Melissa Marsden	
Notas sobre o Modelo das Competências na Educação Profissional	213
Márcia Valéria G. C. Morosini	
A Educação e a Formação Profissional nas Sociedades Contemporâneas: Problematizando Algumas Questões	229
Marcia Cavalcanti Raposo Lopes Luiz Antonio Saléh Amado	
A Biossegurança na Formação Profissional em Saúde: Ampliando o Debate	253
Marco Antonio F. da Costa Maria de Fátima Barrozo da Costa	
Laboratório: Espaço e Ações na Formação Politécnica do Trabalhador em Saúde	273
Neila Guimarães Alves Renato Matos Lopes Moacelio V. Silva Filho	
Eqüidade, Ética e Direito à Saúde: desafios à Saúde Coletiva na mundialização	299
Virginia Fontes	

Prefácio

Este segundo volume da Série “*Estudos de Politecnicia e Saúde*”, organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, é constituído por ensaios, artigos, e relatos de experiência, na sua maioria resultados dos projetos de pesquisa desenvolvidos nesta escola.

Virgínia Fontes no ensaio *Práticas contemporâneas, urgências e urgência teórica* ressalta a necessidade de que a reflexão retome a compreensão da totalidade, que incorpore o movimento das contradições, que associe a subjetividade às relações objetivas e que leve em conta o eixo articulador da extração do sobretrabalho como base para a compreensão das classes sociais em contraponto a defesa de análises pragmáticas e aligeiradas sobre a sociedade.

O artigo “Notas sobre o Modelo das Competências na Educação Profissional, de autoria de Márcia Valéria G. C. Morosini apresenta um conjunto de reflexões realizadas a partir do tema das competências na Educação Profissional, abordando questões derivadas, do pensamento crítico dos conceitos, princípios e concepções associados a este modelo.

Anakeila de Barros Stauffer no texto “A Dimensão Política da Escola Pública e o Projeto Político-Pedagógico” reflete a partir da teoria crítica da linguagem, possibilidades e limites do projeto político pedagógico.

O artigo “Formação de Trabalhadores no Modelo de Educação Corporativa” de autoria de Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos, Carla Cristine Telles dos Santos, Nayla Cristine Ferreira Ribeiro, Thalita Oliveira de Almeida realiza uma análise crítica da educação corporativa, a partir da literatura necessária para a compreensão deste modelo, assim como a busca por traduzir suas conseqüências a partir de dois estudos de caso de universidades corporativas ligadas à área da saúde.

Ângela Oliveira Casanova no texto “Integralidade e Vigilância em Saúde: desafios para a formação profissional” tem como objeto de reflexão a *vigilância em saúde*, pensada enquanto um modelo de atenção integral à Saúde e suas inflexões na formação profissional.

O artigo “Reforma Psiquiátrica como Eixo Integrador na Formação Profissional em Saúde” de Marco Antônio Carvalho Santos, Maria Cecília de Araújo Carvalho e Melissa Marsden retrata e analisa experiência de conteúdo e prática curricular integradora na formação profissional em saúde.

O artigo “Gênero e Iniciação Científica: a Predominância Feminina no Programa De Vocação Científica na Visão de seus Alunos” de autoria de Isabela Cabral Félix de Sousa; Cristiane Nogueira Braga; Telma de Mello Frutuoso; Cristina Araripe Ferreira e Diego da Silva Vargas tem por objetivo compreender como as questões de gênero influenciam o processo de escolha de moças e rapazes para participar da iniciação científica do Programa de Vocação Científica (Provoc) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), durante o Ensino Médio, a partir das interpretações dos próprios alunos sobre o fenômeno

O artigo “Conhecimento Científico e a Formação Profissional em Saúde: Temas e Questões Investigadas em Instituições no Rio de Janeiro (1975-1998)” de Isabel Brasil Pereira e Joana Ramalho Ortigão tem como finalidade investigar a produção do conhecimento a respeito do trabalhador de nível médio e fundamental da saúde e a contribuição desses trabalhos para a educação deste trabalhador.

Marcia Cavalcanti Raposo Lopes e Luiz Antonio Saléh Amado no texto “A Educação e a Formação Profissional nas Sociedades Contemporâneas: Problematizando algumas Questões” refletem a respeito da educação e a formação profissional a partir da premissa que o mercado aumenta acentuadamente sua influência sobre os processos educacionais.

O artigo “Laboratório: Espaço e Ações na Formação Politécnica do Trabalhador em Saúde” de autoria de Neila Guimarães Alves, Renato Matos Lopes e Moacelio V. Silva Filho reflete acerca das possibilidades e limites do espaço educativo que é o laboratório a favor de uma formação integral do homem

“O Grau de clareza quanto às Escolhas Profissionais de Moças e Rapazes do Ensino Médio Participantes do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz de Isabela Cabral Félix de Sousa investiga a diversidade das expectativas profissionais dos estudantes e o quanto elas são realistas no sentido de refletir as oportunidades e dificuldades do mercado de trabalho brasileiro.

Marco Antonio F. da Costa e Maria de Fátima Barrozo da Costa no texto A Biossegurança na Formação Profissional em Saúde: ampliando o debate objetiva evidenciar cenários da biossegurança em saúde no Brasil, e a inserção dessa temática na formação profissional em saúde.

O artigo “Alunos do Ensino Médio de Escolas Públicas do Rio de Janeiro e sua Relação com o Saber - aspectos desta complexidade”, de Augusto C. R. Ferreira faz interessante revisão de literatura sobre a relação dos alunos com o conhecimento escolar e analisa esta relação no Ensino Médio de uma escola pública.

A EPSJV, com a publicação deste segundo volume da série, reafirma sua vocação de produzir um debate crítico sobre as questões da politecnicidade. Questões que abraça com a competência que é unânime na apreciação dos especialistas do campo. A Fiocruz tem porque se orgulhar da produção singular desta dinâmica unidade de sua estrutura.

José da Rocha Carvalheiro

Vice-presidente de Pesquisa e Desenvolvimento
Tecnológico da Fiocruz

A DIMENSÃO POLÍTICA DA ESCOLA PÚBLICA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Anakeila de Barros Stauffer¹

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Para começarmos nossa reflexão é mister explicitarmos que consideramos o Projeto Político-Pedagógico (PPP²) como um artefato que pode contribuir na concretização de uma educação politécnica. É na concretude de sua escrita que podemos ver delineados os embates, os deslizos, as contradições. Este olhar atento coaduna-se à idéia de Bakhtin/Volochínov (1992) ao destacar que os signos apresentam suas formas, sua materialidade, condicionadas tanto pela organização social, como pela relação entre os indivíduos.

Penetrado pelo horizonte social, o signo lingüístico só pode constituir-se ideologicamente de acordo com sua época e com os grupos sociais que lhe determinam. Destarte, as idéias se constituirão na peleja por entender e se confrontar com os pensamentos alheios. Nossa consciência, portanto, é social, surgindo e afirmando-se através da encarnação material destes signos (Bakhtin, 1992; 2003).

Os signos, constituindo-se como uma arena para a luta de classes, têm sua natureza constituída pelo social, materializando-se nos distintos tipos de relações e atividades desenvolvidas pelos seres humanos.

McNally (1999), embasado em Marx e Engels, recorda-nos que a produção de idéias não se aparta da produção da totalidade das condições de vida dos seres humanos. Assim sendo, é através

¹ Professora-Pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, professora da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/Equipe de Educação Especial e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ).

² A partir de agora, sempre que nos referirmos a estes documentos, abreviaremos por PPP.

do trabalho - em seu sentido ontológico - que o ser humano transforma a natureza, transformando a si mesmo, se auto-criando e produzindo idéias. A produção das idéias, neste sentido, não se institui como uma atividade individual, mas coletiva, onde os seres humanos, travando diversos tipos de relações e reproduzindo-se materialmente, estabelecem comunicação e produzem “a linguagem da vida real”.

Assim, como pressupõe consciência, o trabalho humano requer comunicação entre indivíduos, a capacidade de compartilhar e trocar idéias para coordenar o trabalho social. A língua é o meio para tal comunicação, é o próprio material de que é constituída a consciência humana. A língua é a forma de consciência especificamente humana, a consciência de seres singularmente sociais. Segue-se que “a língua é tão antiga quanto a consciência, é a consciência prática, real, que existe também para outros homens. (McNally, 1999: 35)

Diante disto, é importante reiterar que o PPP é um artefato que trará em sua superfície textual os conflitos, as divergências, produzidas pelo/no trabalho humano - que, no campo da Saúde e da Educação se constitui como trabalho, eminentemente, coletivo. Vamos, assim, produzindo uma “linguagem da vida real” permeadas pelos embates de um mundo capitalista, pleno de contradições, que busca a subordinação da classe trabalhadora à lógica do capital.

Ao nos debruçarmos sobre o campo da educação, mais especificamente nos estudos que refletem sobre a relação desta com o trabalho, observamos a consolidação de forte crítica a respeito da formação profissional da classe trabalhadora na medida em que esta se conformou a partir da lógica da *dualidade estrutural*. Numa sociedade em que a divisão entre capital e trabalho se faz presente, há aqueles que deverão ser educados para “governar” – os que desempenharão as funções intelectuais - e aqueles que deverão ter uma educação delimitada apenas para realizar os trabalhos manuais - os que desempenharão as funções instrumentais. Historicamente, esta segunda perspectiva, destinada à formação profissional da classe trabalhadora,

poderia se desenvolver em instituições especializadas ou, então, no próprio trabalho, onde o aprendizado se direcionaria somente à tarefa a ser realizada pelo trabalhador.

A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) vem pautando sua luta, tanto no campo da Saúde, como no da Educação, na *contra-hegemonia* do raciocínio que subordina a classe trabalhadora aos mandos do capital. Mais que formar uma mão-de-obra especializada no campo da Saúde, esta escola compreende

...a educação como projeto de sociedade. Neste sentido, é defensora de uma educação politécnica que dialoga com as circunstâncias societárias atuais e, deixando explícita a sua concepção de mundo, compreende que o trabalhador se educa no conflito e na contradição, e que a aquisição, pela classe trabalhadora, dos saberes elaborados pela humanidade serve de instrumento para a luta contra a divisão social do trabalho e a dominação. (EPSJV, 2005: 7)

É com esta concepção política que a EPSJV consolida seu trabalho pedagógico no campo da Saúde, compreendendo que os trabalhadores desta área devem ter acesso aos conhecimentos técnico-científicos e práticos produzidos no campo e que, neste processo de apropriação, estes mesmos trabalhadores vão produzindo outros conhecimentos. Desta forma, a EPSJV entende, tanto a Saúde, como a Educação, como práticas sociais – ou, em outros termos: é a partir do trabalho desenvolvido por homens e mulheres nestes campos, que vão se produzindo, disseminando, operacionalizando “os conhecimentos técnico-científicos sobre o mundo; locus no qual ocorre a síntese entre a teoria e a prática”. (EPSJV, 2005: 137).

Pensando, portanto, na práxis humana, remeteremos-nos, a partir de agora, à reflexão sobre as políticas públicas e, no terceiro tópico, abordaremos a consolidação do PPP no campo educacional, a fim de compreendermos sua historicidade e relevância.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PPP

Sem desconhecer a autonomia, sempre relativa, da política e da especificidade que a distingue no conjunto de uma transformação social, a compreensão da política é impossível no marxismo à margem do reconhecimento dos fundamentos econômicos e sociais sobre os quais repousa, e das formas pelas quais os conflitos e alianças geradas no terreno da política remetem a discursos simbólicos, ideologias e produtos culturais que lhes outorgam sentido e fazem sua comunicação com a sociedade. (Borón, 2001: 96-7)

A citação acima nos leva a afirmar que refletir sobre os documentos legitimados como oficiais nas políticas públicas de educação, dentre eles o PPP proveniente das unidades escolares, nos impele a pensar que homens e mulheres estamos formando e, desta forma, que tipo de *cultura* - no sentido dado por Gramsci a este termo³ - estamos criando. O PPP, assim como outros documentos oficiais com este teor, não pode ser analisado apenas do ponto de vista técnico-pedagógico, mas deve ser objeto de uma apreciação atenta, sobretudo dos discursos simbólicos e ideológicos que lhe permeiam. Em outros termos, ao nos embasarmos numa perspectiva marxista, almejamos trazer para o interior deste texto a historicidade presente na elaboração destes espaços discursivos. Compreendemos os PPPs como produtos das relações sociais, ou seja, sua construção se inscreve no *bloco histórico*⁴ de uma determinada época. É a partir deste bloco histórico que poderemos vislumbrar como se estabelece a *hegemonia* de uma determinada classe social dirigente sobre as demais, delineando, assim, como seus interesses se convertem nos interesses da maioria da sociedade, justificando e legitimando o seu domínio. Em outras palavras, não podemos analisar os PPPs de forma estanque, independente, mas compreendê-los em sua totalidade, no sentido dado pela perspectiva materialista histórica.

³ Segundo Neves (Comunicação Oral, 2005, EPSJV/Fiocruz), a cultura, para Gramsci, é o conjunto de estrutura + superestrutura, ou seja, é a forma de pensar, agir, sentir, que são historicamente datadas. Assim, ao pensar a cultura, Gramsci a compreende num sentido antropológico que não se aparta da política e da economia.

⁴ Bloco histórico, para Gramsci, se constitui na relação entre Estado e sociedade, entre economia e política; relação e unidade entre contrários, historicamente configurada.

Ao pensarmos a partir do interior da Escola pública, deparamo-nos com o papel educador do Estado, já anunciado pela tradição francesa (Lepelletier de Saint-Fargeau, 1891/1907 apud Valle, 1997: 89). Em outra vertente, o filósofo Gramsci também destacava o papel educador do Estado, um estado ético que, nas palavras do autor, deveria ter por compromisso "...elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, (...) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes." (Gramsci, 1988 apud Neves, 2002). Concernente com esta idéia é que a escola se reveste numa das mais relevantes atividades do Estado. Em um estado de cunho capitalista, esta vertente acaba por ter um maior domínio, propalando sua lógica – apesar das contradições que possam surgir.

Desta forma, pensar o PPP como material primordial para o breve debate exposto neste texto é, na verdade, uma forma de refletirmos sobre as políticas públicas educacionais desenvolvidas em nosso país e, para tanto, faz-se pertinente delinear nossa compreensão sobre estas.

De acordo com Muller e Jobert (in: Azevedo, 2001; Höfling, 2002), as políticas públicas podem ser definidas como o "Estado em ação", ou seja, é o Estado implementando um projeto de governo. Isto não quer dizer que as políticas públicas possam ser reduzidas a políticas estatais, visto que estas se constituem mais amplamente ao refletirem o conjunto de embates ocorridos no interior de uma dada sociedade. Desta forma, as políticas públicas trarão sua marca histórica, político-ideológica, refletindo as representações sociais, o universo cultural e simbólico, os processos de significação daquela realidade social.

Poulantzas (in: Azevedo, 2001) afirma que nas políticas públicas estarão presentes as relações de poder e de dominação, os conflitos presentes no tecido social, sendo o Estado o seu *locus* de condensação. O Estado, por sua vez, também se constitui como um espaço de pugna política, expressando a agregação e a materialização de forças entre sociedade civil e política (Doura-

do, 2002). Podemos dizer que este é um conceito ampliado de Estado, mais afeito ao pensamento gramsciano que àquele proveniente de Marx e Engels.

Gramsci pensa o Estado composto não somente por seus aparelhos coercitivos provenientes da sociedade política – as forças armadas que devem impor as leis – mas também pela sociedade civil, com seus aparelhos privados de hegemonia – a escola, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, os meios de comunicação, dentre outros –, que têm por função repercutirem os valores simbólicos, as ideologias dos distintos grupos que compõem a sociedade (Coutinho, 1996).

A perspectiva gramsciana não anula a preponderância de uma classe social ante as demais, ressaltando, no entanto, que a coerção sozinha já não é suficiente para se manter a hegemonia⁵, pois se faz necessária a existência de distintos mecanismos de legitimação que garantam o consenso dos subordinados. Assim, haverá no interior do Estado a peleja entre interesses conflituosos, pondo em xeque a unidade de seu poder.

Se o Estado é composto por múltiplos aparelhos e, ao mesmo tempo, é influenciado por uma mutável e dinâmica correlação de forças entre classes e frações de classe, disso deriva que, em sua ação efetiva e em momentos históricos diversos, diferentes aparelhos poderão ser mais ou menos influenciados por diferentes classes e muitas políticas específicas do Estado... (Coutinho, 1996: 39-40)

É neste campo de embates que as políticas públicas sociais também vão sendo instauradas. A princípio, as políticas sociais - conquistadas pelos movimentos populares do século XIX, devido ao conflito capital *versus* trabalho - visariam garantir, por parte do Estado, a redistribuição dos benefícios sociais, a fim de

⁵ O conceito de hegemonia do ponto de vista gramsciano (2004a), se configura através de uma disputa pela direção da sociedade, não só no nível interno de um país, como também entre as distintas nações. Esta relação de hegemonia se constitui, assim, numa relação pedagógica, onde os diversos aparelhos se embatem para que as teses de suas classes sociais possam se tornar legítimas diante de toda a sociedade, garantindo, desta forma, a concretização de seus interesses específicos.

minimizar as desigualdades estruturais produzidas pelo sistema socioeconômico⁶. A Educação entra neste *hall* de conquistas, sendo permeada, também, pelos embates da sociedade e pelo tipo de Estado que passa a ser responsável por sua execução.

Durante o século XX, o mundo capitalista vivencia grandes acontecimentos que influenciaram as suas relações de poder, tais como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução Russa (1917) e a Grande Depressão (1929). O sistema capitalista vai sofrendo baques intensos, não só devido à crise econômica vivenciada, mas também por obra da crítica à sua irracionalidade inata – realizada pelos países do bloco comunista. Os movimentos fascistas surgem contestando a aliança do liberalismo com a democracia – regime considerado indolente para fazer frente à crise econômica. Estes acontecimentos redefinem a história do capitalismo – não só ele procura retomar seu fôlego, como vão surgindo algumas lutas sociais por parte das classes subalternizadas.

Na América Latina surgem, entre os anos de 1930-1960, governos populistas, cuja política se configura na forte intervenção do Estado na economia, a fim de recuperar-se do baque vivenciado no mundo com a crise de 1929. A ênfase no desenvolvimentismo nos países da América Latina e Caribe foi também uma resposta à desestruturação sofrida devido à II Guerra Mundial (1939-1945), que trouxe a necessidade de recomposição de diversos países, reordenando-se não só os mercados nacionais, como o comércio internacional, tendo a burguesia como sua dirigente.

Após a II Guerra Mundial, então, além da recomposição pelas sendas da economia, se fazia necessária a dominação por outras vias. É dessa forma que, no período da Guerra Fria, a educação é tida como elemento primordial para estabelecer a segurança, pois, poder-se-ia conquistar a América Latina com mais efetividade através do controle das mentes dos seus intelectuais, investindo, desse

⁶ Dialeticamente, esta redistribuição de benefícios também se constituiu como uma concessão do capital a fim de se recuperar da crise em que se encontrava. Posteriormente, elaboraremos melhor essa questão.

modo, na dominação de seus processos educacionais (Colby e Dennett; apud Leher, 2002).

Na Europa, a reestruturação se configurou a partir da instauração do *Welfare State* nos países daquele continente, onde a presença do Estado se fez forte. Formula-se o consenso keynesiano, simbolizado pelo Acordo de Bretton Woods⁷ (1944), delineando-se propostas para a criação de um Fundo Monetário Internacional (FMI) e de um banco que pudessem contribuir para o re-ordenamento das finanças mundiais e do desenvolvimento dos estados nacionais.

Na América Latina e Caribe a dependência se acentua em relação aos países desenvolvidos, pois o empréstimo de dinheiro se efetivava em troca de uma regulamentação cada vez mais forte, facilitando-se a entrada de empresas multinacionais para a exploração da matéria-prima contida nestes países e de sua mão-de-obra.

No Brasil, a assistência externa inicia-se na década de 1950 e, com a instauração do Estado militar-tecnocrático (1964-1985), há o investimento na *modernização conservadora* financiada com capital internacional que, como triste herança, nos proporciona um processo de endividamento externo limitante para nossa capacidade posterior de investimentos.

Nos anos 1970, vivenciamos a aceleração e a generalização do processo de urbanização, ocasionando um êxodo acentuado do campo para a cidade. Tivemos como propulsores deste “desenvolvimento” dois órgãos de financiamento - o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Entramos num quadro de crise prolongada que impulsionou os governos do “Estado de transição” a adotarem políticas de ajuste econômico cada vez mais fortes.

⁷ O “consenso keynesiano” compreende que a burocracia estatal deve se pautar no planejamento econômico para a gestão do próprio mercado, garantindo, assim, a acumulação capitalista. O Estado passa a regular as funções do mercado no sentido de evitar danos aos investimentos; gere a reprodução ampliada do trabalho, negociando o pleno emprego e regularizando as condições de trabalho. Ao modificar sua atuação, o Estado preocupa-se em atender às demandas de socialização da participação política, incorporando as demandas da classe trabalhadora. Coloca-se em tela os conflitos entre as classes sociais e a necessidade de negociação. (Mello, 2004)

Enquanto isso, os estados regidos pelo keynesianismo investiam no pleno emprego, no crescimento do bem-estar de sua população – preocupando-se com a seguridade social, a educação, a saúde –, tendo a atuação de sindicatos fortes, com mecanismos de regulação política e corporativa.

Já nessa época, surgem as idéias do neoliberalismo, opondo-se veementemente, tanto teórica, como politicamente, ao Estado intervencionista e de bem-estar. O responsável por esta linha de pensamento é F. Hayek, denunciando que o suposto solidarismo existente neste tipo de Estado feria o princípio da liberdade, levando o país à constituição de homens indolentes, não competitivos, atravancando-se, assim, a prosperidade de todos.

Não obstante, suas premissas não tinham ainda um terreno fértil para florescer, já que a Europa vivia a Era de Ouro do capitalismo (Hobsbawn, 1995) com uma expansão quase ilimitada e uma prosperidade material jamais vista. Forja-se a necessidade de um mercado de trabalho com trabalhadores qualificados que satisfizessem à atividade produtiva imensurável, assim como há a premência de um Estado com importante papel na contratação e promoção de emprego, sendo, portanto, responsável pela educação da população. A educação tem aí sua relevância e, diante da realidade econômica ditosa, nos anos 50/60 do século passado, cria-se uma disciplina específica para sistematizar a doutrina oficial: a *economia da educação*, fundamentada, por sua vez, na *teoria do capital humano*.

Na perspectiva macroeconômica, a teoria do capital humano apregoa que um país pode ultrapassar o estágio tradicional ou pré-capitalista se, a médio prazo, consegue acumular riquezas. Isto acarretará um aumento da desigualdade – que é considerado fator necessário – para, posteriormente, com o fortalecimento da economia, os excedentes poderem ser repartidos. Na perspectiva microeconômica, a teoria do capital humano serve como sistema explicativo para as diferenças sociais de produtividade, de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

A educação, pensada pela lógica da teoria do capital humano, é a produtora da capacidade de trabalho. O estatuto teórico da teoria do capital humano se constitui tanto numa teoria do desenvolvimento – onde a educação é entendida como um fator primordial para o desenvolvimento econômico e social, visto que ela é produtora da capacidade de trabalho, potenciando a renda (social e individual) –, como uma teoria da educação – onde a ação pedagógica é entendida enquanto questão puramente técnica, ou seja, a educação é compreendida num aspecto instrumentalista e funcional (Frigotto, 1984). A contribuição que a escola deve fornecer ao mundo da produção, a fim de revigorá-lo, consistirá na produção

...de um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores da capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. (Frigotto, 1984: 40-41)

Esta teoria servia aos intentos das agências internacionais que fortaleciam, cada vez mais, a sua influência no processo de desenvolvimento dos países da América Latina, atingindo, paulatinamente, outros âmbitos das políticas internas destes países. Como os EUA tinham a predominância pelas decisões tomadas por esses organismos, ele foi se convertendo em potência hegemônica mundial. Não obstante, mesmo transnacionalizando suas empresas e corporações, logrando adentrar nos mercados nacionais, homogeneizar seus mercados internos, integrando-os ao mercado internacional, isto não deixou de representar para os EUA uma dívida interna alta, com déficits crescentes na balança de pagamentos. Na prática, os EUA reafirmaram a análise elaborada por Marx e Engels (1979):

Espoleada por la necesidad de dar cada vez mayor salida a sus productos, la burguesía recorre el mundo entero. Necesita anidar en todas partes, establecerse en todas partes, crear vínculos en todas partes. Mediante la explotación del mercado mundial, la burguesía dió un carácter cosmopolita a la producción y al consumo de todos los países. (...) Obliga a todas las naciones a adoptar el modo burgués de producción, las constriñe a introducir la llamada civilización, es decir, a hacerse burguesas. En una

palabra: se forja un mundo a su imagen y semejanza. (Marx e Engels, 1979: 26 e 28)

É desta forma, então, que forjando o mundo à sua imagem e semelhança, os EUA “espalham o vírus” de sua crise - o dólar, já instaurado como moeda de troca internacional, deixou de ser conversível com o padrão-ouro. Iniciava-se, assim, a “...demolição de todo o rígido sistema monetário de câmbio (e crédito) fundado na paridade com o valor do ouro e fundado, também, nas garantias de estabilidade monetária devidas, em grande parte, às instituições de Bretton Woods” (Mello, 2004: 68).

Surgindo mais uma crise estrutural do capitalismo, configurada de forma mais nítida a partir dos anos 70, há uma ameaça do *establishment* econômico e político. No entanto, esta ameaça tem seus rastros marcados anteriormente como, por exemplo, com o sentimento anti-EUA produzido nos países periféricos. Em resposta a esse repúdio, algumas ações indiretas começaram a tomar forma, sobretudo mediadas por organismos internacionais. É assim que, mais precisamente no ano de 1968, com a administração no Banco Mundial do então presidente McNamara, a orientação deste organismo se reconfigura. Percebendo a erosão do pensamento dominante de que a pobreza desapareceria à medida que os países se desenvolvessem, compreende-se que a pobreza crescente se constituía num perigo eminente para os países desenvolvidos (Soares, 1998).

Entre os anos 1973 e 1990 vivenciamos um período de *estagflação*, com uma realidade de desemprego crescente a partir da introdução acelerada das novas tecnologias de produção e a instauração de um exército de mão-de-obra progressivamente desqualificada. Além disso, vivemos a época da transnacionalização da economia e da globalização dos mercados. As dívidas dos países periféricos aumentaram e estes viram seu poder de pressão desfalecendo. Contudo, as agências criadas em 1944 não se dissiparam, mas apenas reordenaram-se para manterem a reprodução ampliada do capital. O Banco Mundial, regendo o ideário neoliberal, impôs reformas liberais de ajuste e reformas estruturais

perversas, ampliando sua parcela de poder diante dos países devedores (Leher, 2002).

Não obstante, as contradições existem e, se na década de 80, o neoliberalismo estava em pleno vapor nos EUA (com Reagan) e na Europa (com Thatcher e Helmut Kohl), soprando seus ventos para a América Latina⁸, no Brasil havia conquistas importantes.

O quadro de intensificação das relações de exploração da força de trabalho forjou a necessidade de uma maior organização dos trabalhadores brasileiros que, lutando por seus direitos, construíram uma institucionalidade jurídico-política sindical e social. Iniciou-se uma tentativa de distanciamento da tutela do Estado, configurando-se o embrião de uma sociedade civil mais participativa, tomando em suas mãos "...a responsabilidade política, intelectual e moral de organização da relação Estado/sociedade civil, bem como as relações entre capital e trabalho no interior das unidades produtivas." (Neves, 1999: 35).

A Constituição Federal (1988) - adjetivada de "Cidadã" - conseguiu forjar a conquista de alguns direitos, conseguindo andar na contra-mão da tendência neoliberal já existente em nosso continente. A reação conservadora foi imediata, visto que todos os presidentes que sucederam a Constituição declararam a ingovernabilidade de nosso país.

Efetivamente, os organismos de financiamentos internacionais foram ajudados, anos a fio, pelas elites econômicas dos países latino-americanos. Deparamo-nos com a instauração de conflitos e transtornos sociais - que ameaçavam a estabilidade dos países credores. Diante deste quadro, o Banco Mundial decide mudar suas estratégias, passando a investir na área social - saúde, desenvolvimento rural, educação (Fonseca, 2001).

Leher (2002), indagando sobre a pretensão do Banco Mundial ao colocar a educação no topo da agenda política, afirma que esta preocupação associa-se à questão da governabilidade-segu-

⁸ É bom lembrar que o primeiro governo latino-americano a aderir à onda neoliberal foi o do ditador General Augusto Pinochet, no ano de 1973, no Chile.

rança, visto que se desconfia que os países periféricos não poderiam conter as tensões e protestos de seu povo tão espoliado, acarretando transtornos sociais e instabilidades.

Seu âmbito de atuação se desloca do mero financiamento para constituir-se, também, como assistente na área técnica, na análise de políticas e pesquisas, divulgação de informações, entre outras tarefas. É, portanto, na década de 1990 que o Banco Mundial passa a investir em “eventos educativos de abrangência internacional, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, cujas conclusões constituíram referência para a definição de políticas educacionais no Brasil.” (Fonseca, 2001: 15).

A educação convertida, novamente, numa das frentes prioritárias, mais que contribuir para a melhoria do nível de renda, passa a exercer um papel fundamental na *estabilidade política* que propicia a realização dos negócios – supera-se, assim, o subdesenvolvimento e a marginalidade econômica através da educação adequada dos indivíduos. Sendo compreendida, novamente, sob um aspecto instrumental, a educação passa a ser regulada pela ideologia do capital, ressuscitando-se a teoria do capital humano (Leher, 2002).⁹ Nos dias de hoje, a reificação desta teoria traz a premissa de que para se constituir num país competitivo no mundo globalizado, deve se investir em “recursos humanos”.

Assim, regido pelos mandos neoliberais, o ajuste estrutural conseguiu dismantelar o arremedo de Estado Social que tínhamos em nosso país. Segundo Leher (2002), a doutrina neoliberal preconiza que a globalização seria a situação inexorável a qual deveríamos nos adequar, às custas de desempregos, privatizações e aumento da miserabilidade da população.

O modelo de financiamento denominado de *contrapartida nacional* repassa a verba para o país devedor na medida em

⁹ “...até o final dos anos de 60 não havia créditos do Banco destinados ao setor social, no período de 1968 a 1971 estes já apresentavam 7,7% dos empréstimos do Bird e no período de 1985 a 1989 chegaram a 15,5%. A mudança de orientação explica a tendência do banco de afirmar cada vez mais sua função política, especialmente como coordenador do processo de ajustes estruturais na década de 1990.” (Fonseca: 2001: 16).

que este executa os projetos de acordo com as orientações econômicas impostas pelo Banco Mundial (Fonseca, 2001). A intervenção dos países credores nas políticas nacionais dos países endividados avança no aspecto econômico e no plano político¹⁰.

Se até os anos 80, o papel do Estado, em nosso país, não ousava ser questionado, a partir dos anos 90 inverte-se essa lógica socializante, ideologizando-se o setor público a partir da lógica privatista. Serviços importantes para a instituição da democracia, como a educação e a saúde, começam a ser desmantelados.

Modificando o seu discurso, o neoliberalismo passa a defender a instauração de políticas para os grupos denominados “emergenciais” ou “de risco”, compensando e aliviando sua situação de pobreza. A tônica se deslocará do ideal de “igualdade” – que não admite a escassez de recursos na qual vivemos – para a idéia de “equidade” – que tem por mote proporcionar “a cada um o que lhe é devido” (Fonseca, 2001: 18). É diante desse redirecionamento político que as agências de fomento dão importância ao setor social.

Convém considerar também que o discurso social incorpora uma retórica humanitária, respaldada por princípios de justiça e igualdade social, combate à situação de pobreza e busca da equidade na distribuição da renda e de benefícios sociais, entre os quais se destacam a saúde e a educação. Porém, no desdobramento desses princípios em políticas, os ideais humanitários são reduzidos a estratégias políticas que tendem a marcar mais as diferenças entre as classes sociais, assim como a sua participação nos benefícios sociais e econômicos. (Fonseca, 2001: 26)

A preocupação com o setor social, no entanto, é apresentado como uma “outra” visão, na medida em que se configura o discurso de um neoliberalismo “humanizado” ou de um “social-liberalismo”. A reorientação do discurso, no entanto, não pretende

¹⁰ Fonseca questiona a validade dos acordos internacionais no âmbito educacional, destacando que “as ações de cooperação técnica à educação são caracterizadas pelo formalismo próprio aos acordos econômicos e a seus corolários de inflexibilidade financeira e de condicionalidades políticas e econômicas. Por outro lado, os projetos do BIRD definem a priori uma racionalidade própria (modelos de gestão e de organização) que irá provocar incompatibilidades de ordem administrativa e financeira em seu confronto com a organização local”. (Fonseca, 1998: 193).

atingir as premissas básicas do neoliberalismo, mas deseja obliterar um forte paradoxo existente no capitalismo – não se pode socializar a participação política se há uma apropriação privada, constante e progressiva, dos bens sociais, culturais e econômicos.

Entretanto, a hegemonia do capitalismo não se estabelece sem nenhuma resistência. Debruçando-nos novamente em nossa história, realizando uma breve retrospectiva, a ditadura militar, a serviço da modernização capitalista, propiciou, através desta modernização, o desenvolvimento das bases objetivas de uma sociedade civil, plural, com focos de articulação. Mais uma vez, podemos refletir a articulação da educação nesse processo e os embates ocorridos entre o capitalismo e as distintas formas de resistências que lhe são imputadas.

Se no início do processo de industrialização o domínio do conhecimento científico se restringia a um grupo restrito de trabalhadores, posteriormente, com a incorporação da racionalização nas relações sociais de produção, a relação ciência/trabalho e ciência/vida acabam por exigir a (re)qualificação da força de trabalho. Para que esta formação se efetive demanda-se um espaço de aprendizagem específico – a escola – que deverá socializar o saber a ser utilizado pelo capital para o processo de intensificação da racionalização do trabalho. A escola, no Estado capitalista, deverá (con)formar um outro tipo de trabalhador, não apenas nas bases técnico-científicas, mas também afinado com a nova cultura instituída, exigindo-lhe um outro comportamento.

É assim que os sistemas educacionais, no capitalismo contemporâneo, tanto irão responder às necessidades de valorização do capital, como vão sofrendo uma subversão por parte das classes trabalhadoras para estarem mais afinadas às suas demandas, socializando-se o saber socialmente produzido. A instituição escolar, portanto, vai sendo estruturada para servir à reprodução das relações sociais da produção capitalista, mas seu objetivo primeiro é estorvado, dando espaço para as lutas de classes que almejam a superação destas relações.

Os ganhos e perdas desta pugna política serão reflexo do grau de autonomia da sociedade civil em relação ao Estado, estrito senso, delineando-se o quanto a instituição escolar logrou sua emancipação ou continua subordinando-se às ideologias das classes dominantes.

Coutinho (2002) ressalta que saímos da ditadura como um país “ocidental” atravessado por “orientes”¹¹ - como diria Gramsci em *Cadernos do Cárcere*. Assim, com a abertura política em nosso país, no final dos anos 70 e início dos anos 80, a sociedade civil se ativa, cresce e se consolida. Não obstante, nossa “ocidentalização” se configura como de tipo americano, ou seja, temos uma sociedade civil organizada, com tendência associativa, inteiramente despolitizada, na medida em que luta por interesses restritos, meramente econômico-corporativos. Não tendo objetivos universais, apresenta escassa dimensão ético-política (Coutinho, 2002). Portanto, hodiernamente, a socialização política choca-se com a apropriação privada dos mecanismos de poder.

Desta forma, o projeto neoliberal vem se configurando cada vez mais hegemônico, embrenhando-se por todas as instâncias da vida cotidiana: alteram-se as relações de trabalho, o discurso da mídia, a linguagem cotidiana e, para oficializar este movimento, as ações governamentais também vão sendo regidas por seus imperativos. A hegemonia do neoliberalismo existe para além de sua dimensão política, alçando-se o domínio cultural (Mello, 2004).

Em nosso país, o governo Collor (1990-1992) foi a primeira expressão concreta deste projeto. Em 1990, objetivando reformular a Constituição, este presidente almejava cancelar a influência e as conquistas alcançadas pelas classes subalternizadas. A partir daí, houve a limitação da participação popular na coisa pública e um estímulo à orientação privatista e

¹¹ Coutinho, analisando a democracia no Brasil, traz Gramsci para explicitar a configuração de nossa sociedade: “...Gramsci assim define uma sociedade ‘oriental’: nela, o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa. Ao contrário, no ‘Ocidente’ (...) existiria para Gramsci (...) uma relação equilibrada entre Estado e sociedade civil. [Assim], no Ocidente também temos um Estado forte, só que a ele se contrapõe uma sociedade civil igualmente organizada, articulada e forte.” (Coutinho, 2002: 21-22)

corporativa, fazendo-nos recuar aos estreitos marcos da democracia representativa clássica (Neves, 2000).

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) houve, efetivamente, a implementação da política neoliberal, promovendo-se a concentração do poder no grande capital financeiro, sobretudo o internacional. Em relação ao campo educacional, sua administração utilizou procedimentos autoritários nas políticas governamentais para a educação escolar, das quais podemos citar a promulgação da lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que normatizou o funcionamento do novo Conselho Nacional de Educação, que perdeu sua autonomia diante do governo, transformando-se em órgão colaborador do MEC (Neves, 2000).

Vale ressaltar, ainda, que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB¹²), promulgada em 20 de dezembro de 1996, elimina o Fórum Nacional de Educação, mesmo como órgão de consulta e de articulação com a sociedade na definição da política educacional e credita a elaboração do Plano Nacional de Educação¹³ exclusivamente ao Ministério da Educação, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cabendo ao Congresso Nacional a sua aprovação (Brasil, 1996, artigo 87).

Também a LDB propiciará a vinculação da gestão democrática – bandeira de luta dos educadores progressistas na década de 80 – com a lógica privatista que assolará as políticas educacionais nos anos 90. Relacionado a essa gestão aparecerá, pela primeira vez, a necessidade de elaboração do Projeto Político Pedagógico (inciso I do 12º artigo).

¹² A partir de agora, sempre que citarmos esta lei, abreviaremos por LDB.

¹³ “Por Plano de Educação entende-se o resultado de um processo de planejamento educacional que, por sua vez, expressa o estágio de correlação das forças sociais gerais e, mais especificamente, do campo educacional, no processo de definição de políticas de educação, em uma determinada formação social concreta e em um determinado momento”.

“Nesta perspectiva, a apresentação de dois planos nacionais de educação, um do governo e outro da sociedade civil, evidencia o atual estágio da correlação de forças sociais no campo educacional no Brasil do final dos anos de 1990, materializado pelo acirramento do conflito entre duas propostas de sociedade e de educação – a proposta liberal-corporativa e a proposta democrática de massas – que vêm se embatendo desde o final dos anos de 1980, no processo de definição da política educacional brasileira dos anos iniciais do século XXI.” (Neves, 2000: 147-148).

No entanto, seria limitante de nossa parte reduzir o aparecimento deste instrumento a um mero aspecto legal, visto que sua contextualização nos remete à luta mais ampla da sociedade, sobretudo na pugna dos educadores por uma escola pública, democrática e de qualidade. Neste embate, ao mesmo tempo em que os sistemas educacionais do capitalismo contemporâneo respondem às necessidades de valorização do capital, há certa pressão popular pela consubstanciação do acesso ao saber socialmente produzido (Neves, 1999).

Como reflete Veiga (1995), a escola, estando imersa numa sociedade capitalista, irá refletir, na própria organização do trabalho pedagógico, as determinações e contradições dessa forma de organização em que a sociedade se deu.

No que concerne ao governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-), a situação não tem se modificado. Apesar de se eleger como um candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), o candidato Lula, desde o início, foi se afastando das tradições petistas, onde havia a primazia da organização de classe sobre a representação eleitoral (Fontes, 2005). O PT buscava requalificar a política até então instituída em nosso país, visto que "...recolocava em tela simultaneamente a questão da organização de cunho popular e das formas de representação eleitoral e parlamentar a construir". (Fontes, op. cit., 285).

A prática petista instaurava diferenças na dinâmica política do país na medida em que denunciava os desvios da política parlamentar. Além disso, por ser um partido que concentrava grande diversidade de movimentos sociais, eram freqüentes os embates entre as bases e os eleitos. Essa tensão impedia, de certa forma, o estabelecimento da dicotomia entre estas duas instâncias, cerceando a apropriação privada dos postos eletivos.

No entanto, diante das mudanças nacional e internacional, e objetivando vencer as eleições de 2002, o PT coadunou-se à "burguesia nacional", curvando-se às demandas dos segmentos internacionalizados e recebendo, assim, o apoio do FMI.

Ao se tornar presidente do país, Lula faz por onde perpetuar a política econômica do governo anterior. A área social se configurou de forma *compósita* e sua atuação ficou restrita, devido aos cortes exorbitantes em seu orçamento.

Na análise de Paulani (2006), de fato, o governo Lula está afinado com as políticas neoliberais e apresenta três razões para esta sua afirmativa: a) seu governo adere à plataforma de valorização financeira internacional; b) afirma a existência de uma única política macroeconômica correta e cientificamente comprovada e, diante disso, o crescimento só ocorrerá a partir do rearranjo da política microeconômica; c) a política social é pautada por “políticas compensatórias de renda” que se distanciando da tão propalada “inclusão social”, acabam por acirrará-la, ampliando as fraturas sociais¹⁴.

Também para Neves (2004), o governo Lula, no que condiz ao campo educacional, não oferece um projeto distinto daquele que temos vivenciado desde o fim do século passado. Tivemos uma série de reformas educacionais que objetivaram adequar a escola aos mandos econômicos e político-ideológicos da burguesia mundial. O papel dos países periféricos tem sido: o de submissão ao capital internacional financeiro e produtivo, deteriorando o mercado interno e propiciando a superexploração da força de trabalho; dependência na área da ciência e da tecnologia; e a vivência de uma democracia formal, onde a ausência de conflitos e o desmonte das organizações sociais foram a tônica.

Para esta educadora, mesmo havendo um espaço para a contra-hegemonia dentro das escolas, há forte difusão da concepção de mundo da classe dominante e dirigente, o que termina por reduzir a escola a um papel mais pragmático, inibindo o processo criador, a fim de submeter o conhecimento científico e tecnológico de nosso país ao dos países centrais. Esta formação

¹⁴ A autora nos fornece uma informação contundente sobre a idéia da renda mínima: seu maior defensor foi Milton Friedman (Paulani, 2006: 99).

minimiza a capacidade da classe trabalhadora de criticar as relações sociais em curso, desarticulando e enfraquecendo a “...organização social com base nas relações de classe, diluindo com isto o potencial contra-hegemônico das lutas do proletariado, e estimulando, inversamente, um associativismo despolitizado...” (Neves, 2004: 12). Desta forma, há uma repolitização da política, onde se privilegia, conforme o dizer de Gramsci, a pequena política em detrimento da grande política, instituindo-se, assim, a *grande política da conservação*.

Permeando-nos, ainda, pelo conceito de democracia trazida por Coutinho (2002), compreendemos que esta se constitui por um processo de socialização crescente da política rumo à socialização do poder. A democracia consiste, portanto, numa conquista efetiva não só das regras do jogo, mas também de igualdade substantiva. Constatamos, em nossa concretude, um esvaziamento do processo democrático que é apoderado pela lógica perversa do capitalismo neoliberal. Não obstante, refletindo com Lukács, é necessário retomar o fôlego, visto que “A democracia deve ser entendida como um processo, não como um estado” (Georg Lukács, apud: Coutinho, 2002: 16).

Se entendemos a sociedade civil como Gramsci a compreende – onde há espaço para o surgimento de movimentos organizados coletivos – constataremos que esta se constitui em uma arena privilegiada da luta de classes. Há uma unidade na diversidade que se materializa na relação entre Estado e sociedade civil. O Estado, neste sentido, não será apenas o reflexo das demandas das classes dominantes, trazendo somente relações de dominação. Nele, serão constituídas, igualmente, relações de coerção, de consenso¹⁵ e de contradições.

Portanto, pensando nestas relações de dominação, coerção, consenso e contradição, pretendemos delinear nossa reflexão

¹⁵ O consenso em Gramsci traz a idéia de uma adesão permanente e ativa às concepções trazidas pela classe dominante. O consenso terá seus alicerces tanto nos chamados órgãos da opinião pública, como em associações políticas e sindicais que, convertendo-se em organismos privados, passam a servir aos interesses das classes dirigentes. Através destes órgãos distintos o Estado capitalista “educa” o consenso, trazendo a impressão de que a força suplantou o consenso, mas, na verdade, a força apóia-se e legitima-se justamente neste consenso da maioria. (Gramsci, 2004c, v. 3)

sobre o papel dos PPP. Compreendendo que é através do trabalho - ou seja, do modo de produzir sua existência -, que os homens refletem sobre sua ação no mundo, produzem entendimento sobre estas relações, sobre os fatos e objetos da realidade, constroem os valores que orientam suas vidas, o PPP, enquanto fruto deste trabalho, pode trazer tanto uma dimensão conformista, consensual, como pode explicitar conflitos, sentidos diversos para sua dimensão política.

Há projetos em disputa - de educadores progressistas, das agências internacionais, das elites de nosso país e do próprio governo brasileiro - que vão ganhando novas conotações (Cavagnari, 1998), novas "roupagens", ou melhor, um outro sentido, re-significando-os dentro de seu próprio discurso. Como escreve Orlandi (2003), os sentidos são organizados por um trabalho ideológico. Buscando instaurar um suposto "novo contexto", as instâncias dominantes querem perpetuar o modelo econômico e social, sustentando "...a mesma lógica de exclusão e adaptação da educação ao sistema produtivo que tem predominado nos projetos pedagógicos e nas políticas educacionais." (Santiago, 1995: 162).

Chegamos, assim, num momento crucial: podemos deixar de defender a autonomia da escola; a participação efetiva da comunidade no cotidiano escolar; a possibilidade de elaboração, por parte da escola, de seu PPP? Entendemos ser urgente que nós, educadores, possamos analisar o contexto mais amplo destas propostas, almejando apropriar-nos das intencionalidades das políticas de legitimação de programas oficiais. Não obstante, como seres histórico-sociais, não basta esta constatação, pois nos faltará - se desenvolvemos nosso trabalho em seu sentido ontológico - atuarmos no sentido do inesperado, da criatividade, do real aproveitamento (de forma coletiva) das possíveis brechas. Como ressalta De Rossi (2004: 9), "trata-se de considerar o processo histórico, identitário, descontínuo e tortuoso, de construção dos PPPs em torno do duplo impulso de regulação e de emancipação de acordo com as situações dadas, em tempos e espaços específicos".

Diante deste quadro consideramos que delinear como e até que ponto os organismos internacionais influenciaram na elaboração dos PPPs, leva-nos a perceber em que medida a ordenação do sistema econômico interfere na concepção política e, conseqüentemente, na educação.

OS PPPS NO CAMPO EDUCACIONAL

Como pontuado anteriormente, a partir da década de 1990, o PPP se constituiu – ou teria por meta realizar-se nesta direção – em um documento de elaboração coletiva, onde a comunidade escolar tem a oportunidade de trazer sua palavra, expondo, tanto sua dimensão política, como epistemológica. No processo de elaboração deste documento se inscreve não só a concepção acerca do conhecimento, seu reflexo e concretização na prática pedagógica, como também a imbricação existente entre a ação educativa e o projeto político de nossa sociedade. O PPP ganha, então, um *status* singular, constituindo-se num artefato que delinea sentidos sobre a dimensão política do fazer educativo no interior da escola pública.

Entendemos não ser sobejo remetermo-nos brevemente à origem da instituição da *Escola Pública*, pois esta poderá nos indicar o gérmen da configuração da discussão acerca dos PPPs nos dias atuais. Entendemos que o recurso à história nos incita a não nos esquivarmos da apreensão da totalidade – que segundo Lukács (apud Coutinho, 1996) é o que caracteriza o pensamento marxista.

A Escola Pública foi gestada pelo Iluminismo e, por crer ilimitadamente no poder da Razão, sua supremacia não será posta em questão, mas, inversamente, será a base para que o ser humano logre alcançar todas as suas aspirações – estejam estas situadas no campo ético, material, individual ou coletivo. A luta proeminente no contexto iluminista encaminha-se contra os dogmas religiosos, almejando a eliminação de injustiças, intolerâncias e dominação, vivenciadas até aquele presente momento.

A tradição francesa defendia a constituição de um Estado forte que deveria assegurar sua autoridade política de instruir seus cida-

dados. Neste contexto, a instrução não é um direito do indivíduo em sua condição singular, mas um direito do Estado e, desta forma, um dever para os cidadãos que devem aceitar a ação de um *Estado Educador* para que haja a regeneração de toda a sociedade civil (Valle, 1997).

Desta forma, na tradição francesa, o discurso sobre o poder educativo do Estado engendrou a criação da Escola Pública¹⁶. Esta escola deveria educar as gerações mais jovens, instruí-las, colocar ao seu dispor os progressos da ciência, possibilitar o crescimento de cada criança não só em seu aspecto físico, mas, sobretudo, moral e social.

Na análise de Cambi (1999), nasce, na modernidade, a pedagogia como ciência que busca controlar a formação humana – independentemente de sua complexidade e de suas variáveis. Não só a escola educa, mas também a sociedade, como um todo orgânico, deverá educar os homens para esta nova era. Assim, além dos tradicionais espaços formativos como a família e a igreja, há também a escola, as oficinas (e, posteriormente, as fábricas), os hospitais, as prisões, os manicômios.

A modernidade, constituindo uma nova organização societária, compreende que para que o homem se constitua num cidadão, há que passar por um processo educativo. É o saber instituído, científico, racionalizado, que dará a permissão a este homem moderno de participar politicamente da sociedade, deliberando coletivamente.

Gramsci, no segundo volume de seus Cadernos do Cárcere, afirma que desde a escola primária havia dois elementos primordiais à educação e formação das crianças:

¹⁶ "Os franceses preocupam-se em defender a sociedade contra ela própria, e o homem contra ele mesmo: eis porque é possível afirmar que o direito à instrução previsto na Constituição francesa de 1791 é, antes e muito paradoxalmente, um direito do Estado e não do indivíduo. Direito reconhecido ao Estado de realizar sua tarefa política, muitas vezes contra a autoridade religiosa e contra a autoridade paterna; direito que implica um dever para os cidadãos, em vista de algo que lhes é superior, que é a regeneração de toda a sociedade. O Estado confunde-se com a sociedade civil, ou melhor, ele se torna a face visível da reivindicação social de uma nova ordem". (Valle, 1997: 98-99).

as primeiras noções de ciências naturais e as noções de deveres e direitos do cidadão.(...) As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, enquanto as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore. Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista o seu desenvolvimento coletivo; a lei civil estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. (2004b: 42-3)

Destarte, a Escola pública, foi – e ousa dizer que ainda é – um dos espaços públicos em que tentamos delinear um projeto democrático de sociedade, reconhecendo que o sentido que damos – ou que deveríamos dar – à cidadania, o sentido dado ao espaço público, à Educação pública, é algo construído por nós, como coletividade que tenta instituir significações comuns (Valle, s/d, mimeo).

Delineadas as bases para a elaboração de nosso pensamento sobre a Escola pública, lancemo-nos à reflexão sobre o PPP. Na literatura pertinente ao assunto (Silva, 2003; Veiga, 1995; Neves, 1995; Santiago, 1995, entre outros), este instrumento tem se configurado como um documento teórico-prático que serve para a fundamentação do trabalho educativo em suas distintas dimensões – filosófica, política, organizacional e pedagógica. Como o trabalho educativo no contexto escolar não se desenvolve isoladamente, mas é fruto do trabalho coletivo dos profissionais ali presentes, seria impertinente a elaboração de um PPP que não tivesse como matriz a discussão conjunta do trabalho coletivo.

Veiga (1995) analisa etimologicamente a palavra projeto, demonstrando sua derivação proveniente do latim *projectu*, que traz

por significado o ato de lançar-se adiante. Portanto, projeto vem a designar um intento, um planejamento que, no contexto escolar, a partir da realidade presente, dos limites e possibilidades que se apresentam, nos lança na tarefa de criar um futuro diferente, uma utopia de realização de vida distinta da que temos por ora – portanto, constitui-se como um projeto político, na medida em que se elabora uma ação intencional, expressão de um compromisso comum.

Como vem se constituindo essa dimensão política no interior do espaço escolar? O que se entende por Projeto Político-Pedagógico? O que se entende por “político” num documento denominado “projeto político-pedagógico”?

Sabemos que a dimensão política perpassa todas as esferas da vida cotidiana. Segundo Bobbio, os fins da política não são definidos de uma vez por todas, constituindo-se por um, e apenas um, mesmo fim. Contrariamente, os fins da política “são tantos quantas são as metas que um grupo organizado se propõe, de acordo com os tempos e circunstâncias” (Bobbio et al., 2004: 957). Visualizamos, então, que o conceito de política se coaduna com a práxis humana. Destarte, a relevância dada à política, a forma de vivenciá-la, diferirá bastante no curso da história.

As distintas concepções acerca da política aparecerão na elaboração do PPP na medida em que este deverá explicitar, segundo o olhar de Veiga (2003; 1995), a concepção de homem que se almeja formar – o que conseqüentemente, aponta para o tipo de cidadão e de sociedade que se deseja instituir.

As utopias que embasam tal projeto entrecruzam as dimensões política e pedagógica como interfaces inseparáveis, exigindo da comunidade escolar a reflexão permanente para discutir seus problemas, suas possibilidades, buscando, a cada momento, efetivar o que ali está exposto, desvencilhando-se da visão de que o PPP se constitui num documento finito, entendendo-o no seu caráter processual de ação/reflexão sobre o cotidiano escolar.

Se, de fato, o PPP é instituído como esse processo de práxis permanente, ele vai se constituindo como um elemento da vivência

– democrática ou não -, onde os sujeitos ali presentes exercitam sua cidadania na medida em que dizem a sua palavra e, coletivamente, criam sentidos comuns àquela vivência. Esse movimento de autonomia da escola lhe propicia tomar os rumos de sua ação, criar uma identidade própria, sem, no entanto, desvincular-se de sua dimensão pública, onde o debate, o diálogo, a reflexão coletiva é aprendida no momento em que é vivenciada pelos sujeitos. É fundamentalmente por essa pretensão de ser pública que ela não pode se distanciar do contexto geral da sociedade em que está inserida.

Anteriormente, pontuamos as lutas políticas travadas nos anos 1980, onde educadores defendiam a concretização de uma escola pública de qualidade, tendo como uma das bandeiras de luta a construção do PPP como condição da efetivação da qualidade reivindicada.

Na década seguinte, os movimentos sociais, tão recentemente surgidos, foram perdendo sua força e, pouco a pouco, sofreram repressão ou cooptação por parte do governo. Além disso, os governos posteriores foram se aproximando das agências multilaterais de empréstimos, redefinindo o papel do Estado e, conseqüentemente, sua atuação para com as políticas públicas sociais – dentre elas, a Educação. Arranjos jurídico-institucionais vão sendo elaborados, consolidando a lógica neoliberal em campos estratégicos, pondo em xeque os direitos conquistados pela população. Na Educação e na Saúde, por exemplo, a lógica de serviços – e não mais de direito – passa a ser a tônica, acarretando prejuízos irreparáveis à sociedade.

Analisando a apreensão da formulação do projeto político-pedagógico aos mandos da lei, De Rossi (2003) ressalta que sua vinculação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96, nos artigos 12, 13, 14) acabou por atrelá-lo à gestão democrática. Reduziu-se, assim, uma bandeira de luta dos educadores a uma dimensão de descentralização e desresponsabilização do Estado para com a constituição de uma Escola pública, democrática, gratuita e de qualidade para todos. Para a referida autora,

este discurso contribuiu para desqualificar as resistências articuladas pelo coletivo dos trabalhadores da Educação, pois propalando as mesmas palavras provenientes de suas lutas, o governo não levou a cabo formas de assegurar condições materiais que pudessem, efetivamente, asseverar às escolas desenvolverem seus projetos político-pedagógicos de acordo com suas necessidades e a cultura em que se inserem.

As demandas participativas do Banco Mundial e da nova LDB estão mais atreladas à concepção tecnocrata, que define autonomia como auto-gestão na produção e como modelo de gestão descentralizada para vencer a crise da centralização burocrática, com o planejamento 'democrático' da participação dos executantes (Chauí, 1989). Trata-se da prática de co-gestão com controle remoto, com autonomia administrativa/pedagógica outorgadas e controladas, com descentralização de decisões circunscritas ao nível técnico-operacional. Trata-se de uma alternativa moderna de despolitizar o sistema, inserindo a participação dos professores, pais, alunos e comunidades locais no processo que se diz neutro. No entanto, é uma prática decorrente da nova estrutura de poder comandada pelos maiores grupos econômicos, operando em bases supranacionais para reinventar instituições, privatizá-las e ampliar o consumo em escala mundial. (De Rossi, 2002: 100)

Se, de fato, o projeto político-pedagógico só aparece legalmente em nossa realidade na LDB, a necessidade da formulação deste para que a escola pudesse atender às necessidades básicas de aprendizagem de seus alunos, foi apresentado em um documento de âmbito nacional intitulado Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Já aqui havia o atrelamento do PPP com uma suposta forma incorreta de gerir as escolas, sendo esta um fator impeditivo para a elaboração de um PPP que atendesse às necessidades básicas dos alunos. Outrossim, o documento prescreve a necessidade de se "atribuir às unidades escolares, nos sistemas de ensino, crescente autonomia organizativa e didático-pedagógica, propiciando inovações e sua integração no contexto local" (Brasil, 1993: 88).

Assim, de forma paradoxal à destruição dos espaços coletivos de reivindicação, o neoliberalismo incentiva, por exemplo, no inte-

rior das escolas, a vinculação participativa entre escola-comunidade. Contudo, esta participação claudica na medida em que os direitos sociais que garantem a participação plena vão sendo cada vez mais espoliados dos trabalhadores, ocasionando um esvaziamento da política como projeto de transformação global. Portanto, que tipo de participação se demanda à comunidade escolar?

As formas de pensar a participação da comunidade, dos professores, dos alunos; o modo de entender o desenvolvimento do processo democrático, entre outras questões, vão nos situando em concepções de cidadania e de política que perpassam tanto os documentos oficiais – provenientes dos organismos internacionais, do governo federal de nosso país e seu reflexo nas instâncias estaduais e municipais -, como nos documentos que as unidades escolares vão construindo para o desenvolvimento de seu processo pedagógico.

Atrelar o PPP aos arranjos jurídico-institucionais acabou por reduzir e, de certa forma, encobrir, uma bandeira de luta dos educadores, na medida em que o discurso de uma suposta gestão democrática acabou por servir a uma dimensão de descentralização e desresponsabilização do Estado para com a constituição de uma Escola pública, democrática, gratuita e de qualidade para todos. Ainda pensando com o auxílio das palavras de De Rossi (2003: 332), essa subordinação foi matreira na medida em que "...parecendo respeitar peculiaridades da cultura escolar, desdobrou-se em cuidados com o plano de cada docente, projeto pedagógico de cada escola". A preocupação e desconfiança da autora é que este discurso contribuiu para desqualificar as resistências articuladas pelo coletivo dos trabalhadores da Educação, pois propalando o "mesmo" discurso proveniente de suas lutas, o governo não levou a cabo formas de assegurar condições materiais que pudessem, efetivamente, asseverar que as escolas desenvolvessem seus projetos político-pedagógicos de acordo com suas necessidades e a cultura em que se inserem.

Experiências históricas já demonstraram que (...) velhas teses tendem a retornar como alternativas de sustentação do modelo econômico e social, atingindo a escola, muitas vezes, com es-

tratégias e expressões novas para garantir, dentro de um novo contexto, a mesma lógica de exclusão e adaptação da educação ao sistema produtivo que tem predominado nos projetos pedagógicos e nas políticas educacionais. (Santiago, 1995: 162)

Num contexto em que se figuravam políticas públicas sociais insuficientes, compensatórias, fragmentadas e focalizadas, contribuindo para a geração e manutenção de desigualdades, a gestão democrática não poderia alcançar outro patamar que aquele imposto pelos órgãos internacionais – gestão racional do sistema de ensino, onde a herança de autoritarismo, verticalidade, apadrinhamento e clientelismo não puderam ser superados.

Constatamos, assim, que o PPP de uma escola não é uma aquisição natural, mas uma construção sócio-política que deverá mirar as políticas educacionais sem desconsiderar seu reflexo no cotidiano escolar (Sousa e Corrêa, 2002). Mais que comportar e adequar-se às normas regulatórias, constituindo-se num documento programático, burocrático, empírico-racional e político-administrativo, ele deve trazer a dimensão do instituinte. Nas palavras de Gadotti,

Tornar-se instituinte. Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola, que é a sua história, o conjunto dos seus currículos e dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte.

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. (1998: 16)

Vários educadores que se dedicam ao assunto (Veiga, 1995, 1998, 2001; De Rossi, 2004; Sousa e Corrêa, 2002, entre outros) coadunam-se com a dimensão de “possibilidade” instaurada pelo PPP para a reconfiguração do cotidiano escolar, antevendo um futuro que seja distinto do presente.

Mais que dar conta de sua forma burocratizada e operacional – tais como análise da situação, definição dos objetivos, escolha das

estratégias, estabelecimento do cronograma e definição dos espaços necessários, coordenação entre diferentes profissionais e setores envolvidos, implementação, acompanhamento e avaliação –, questões mais profundas e de difícil consenso são colocadas em tela, como as finalidades da escola, a explicitação de seu papel social, os fundamentos filosóficos e políticos que lhe orientam, os valores que se deseja instaurar, pensando o processo vivido pela escola em sua totalidade (Veiga, 1998).

A definição desses pressupostos se estabelece – ou assim deveria se configurar – a partir do coletivo, sendo este entendido como o conjunto de sujeitos que compõem a escola - diretores, equipe técnico-pedagógica, professores, pessoal de apoio – ou seja, todos os profissionais que fazem parte do cotidiano escolar. Além disso, é imprescindível que pais, alunos, enfim, toda a comunidade, estejam inseridos no processo de discussão. A partir do momento que defendemos que a escola deve tomar para si a responsabilidade de pensar-se, essa autonomia não poderá estreitar-se no âmbito da outorga, pois só se efetivará como conquista nos embates e na possibilidade de construção de algo “em comum”.

Se cotidianamente teremos que nos debruçar e repensar o que desejamos com o processo educativo¹⁷ é porque este projeto nunca estará concluído, acabado, encerrado em meras folhas de papel. Considerando a comunidade à sua volta, sua história, sua constituição, suas demandas, assim como as orientações das políticas educacionais – e no caso de uma escola que se debruça sobre a formação de trabalhadores no campo da Saúde, as políticas desta área darão também seu tom -, a escola deverá, cotidianamente, equilibrar o possível com o ideal; instaurar a reflexão e a união imprescindível entre teoria e prática; dissipar a fragmentação e a rotinização do trabalho pedagógico. Em outros termos, não será suficiente ter “lindas palavras” declarando princípios genéricos. Perseguinte a utopia de uma escola pública, popular e democrática,

¹⁷ Compreendemos que o processo educativo não ocorre somente no interior da escola, mas tem nela a legitimidade de socializar o conhecimento construído historicamente pela sociedade. Assim, a escola se constitui como o *locus*, por excelência, onde o processo de construção do conhecimento se dá de forma sistematizada.

estarão escolhas concretas que poderão instaurar alguma transformação no trabalho educativo. Diante desta perspectiva, o PPP institui-se como um objeto da práxis, um instrumento de luta coletiva.

Neste sentido, o PPP instaura um momento importante de renovação da escola na medida em que as pessoas se envolvem em sua elaboração, buscando alicerçar-se no desenvolvimento de uma consciência crítica (Gadotti, 1998). A participação, portanto, não deve estar encarcerada nas paredes escolares, mas deve arrojarse em direção à comunidade externa, à participação nas distintas esferas do governo, buscando aliar a responsabilidade, a autonomia e a criatividade de todos os envolvidos no processo educativo.

Há, pois, dois momentos em sua configuração: o da concepção do projeto e, em seguida, a sua institucionalização e implementação. Esta dinâmica não é fácil, visto que pressupõe rupturas, períodos de instabilidades, um aventurar-se e um arriscar-se que não depende de vontades individuais, mas de um tempo institucional, político, tempo de sedimentar idéias – e de desconstruir idéias já sedimentadas.

Sousa e Corrêa analisam que a elaboração do PPP impulsiona a construção de uma nova realidade na escola, superando-se o presente na busca de uma utopia futura. Há, portanto, nesse processo, "...rupturas com o presente e compromissos com o futuro, bem como riscos para quem o produz". (2002: 72)

Nessa trajetória, as singularidades dos sujeitos, a diversidade que compõe a escola vem à tona, e deve-se aproveitar a participação de todos os envolvidos para se repensar o processo de ensino-aprendizagem, de pesquisa, enfim, ter o trabalho escolar como eixo estruturante de nossas ações.

Se há uma "unanimidade" por parte dos educadores de que o PPP deve ser uma construção coletiva, poucos deles enfatizam a positividade dos conflitos que possam ser gerados e a possibilidade de não se chegar a um consenso. Para nós, é exatamente essa dinâmica que nos permite entender o porquê de adjetivarmos a escola como "pública".

Se nos pautarmos em Lílian do Valle (1997) para refletirmos sobre a instituição da Escola pública, nos remeteremos ao surgimento desta como parte do projeto político de uma sociedade que pretendia elaborar uma nova cultura, tendo a ação coletiva como uma necessidade. A educação é concebida, pela primeira vez, como um projeto humano, um projeto político que tinha por meta instituir o novo cidadão. Nessa ação coletiva vinha à tona não só os investimentos de seus desejos, suas paixões, mas também os limites de suas ações. Nos dias de hoje esse conflito de desejos, de investimentos e, sobretudo, a tentativa de articulação contínua entre teoria e prática, continuam presentes. Todos os embates estão aí postos, todas as contradições, tal como nossos investimentos e expectativas. Assim, a Escola é pública também por ter como pressuposto a aceitação de toda essa diversidade, permitindo que em seu interior se trave o diálogo, a resistência, a negociação, os embates. É o local que deve ser de todos, pois só com essa ação coletiva e com a preocupação de abrigar a diversidade é que ela poderá continuar a ser chamada de pública.

Sabe-se que esta Escola pública também trouxe todo o avesso de suas intenções iniciais. A crise da escola se inscreve no interior da crise societária, onde o desânimo, a tristeza, a frustração e a paralisação vêm no bojo de toda uma ideologia neoliberal que insiste em nos fazer acreditar que não há mais nada para se fazer – tudo já foi feito e tudo já está dado. Mais que se proclamar o fim da história, proclama-se o fim do sujeito (Frigoto, 2003)¹⁸ que é o autor da história. Se esta Escola é depositária de nossas frustrações e ilusões, é também de nossas utopias. É nessa perspectiva dos contrários, dos choques e dos encontros, que visualizamos a possibilidade que a Escola pública tem de se reinstituir.

Diante disto, é importante compreendermos que as decisões coletivas,

...nem sempre resultam do consenso entre aqueles que integram a ação educacional. Mas são, justamente, as contradições de-

¹⁸ Comunicação oral realizada na 29ª Reunião Anual da ANPED, outubro de 2003, no GT Trabalho e Educação.

tectadas na efetivação das propostas que remetem a novas discussões sobre o cotidiano da escola, fortalecendo a característica de mobilidade do projeto político-pedagógico. (Pinheiro, 1998: 88-89)

De Rossi (2004) é outra autora que visualiza a positividade que os conflitos e as contradições podem trazer ao processo educativo, visto que estas nos possibilitam visualizar as dimensões objetivas e subjetivas dos indivíduos e da sociedade humana. Como afirma Gadotti, “cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. [Sendo assim], a pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da Educação da nossa época”. (1998: 16)

Ilma Veiga escreve que o PPP é um orientador da ação-reflexão do cotidiano escolar, buscando-se a configuração de estratégias que superem os problemas que surgem no trabalho educativo. Assim, a escola pode re-significar-se visto que esta

...não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado. (Veiga, 2003: 277)

Diante do estudo destes autores é que nos deparamos com a relevância que os PPPs adquiriram, oficialmente, a partir da década de 1990, sem desconsiderarmos que suas reivindicações constituíram-se como bandeira de luta de educadores progressistas. Temas como cidadania, participação, gestão democrática e autonomia não foram colocadas em tela pela “doação” ou “boa ação” dos organismos internacionais e da burguesia nacional. Outrossim, não seremos ingênuos, pensando que não há intencionalidade política ao se legitimar nos documentos oficiais questões tão caras aos movimentos sociais que defendem a concretização de uma Educação pública, popular e democrática (Santiago, 1995).

Não nos parece tão relevante “crucificar” ou “canonizar” os PPPs. Interessa-nos visualizá-los como instrumentos que podem captar a

dinâmica de cada escola; como cada uma enfrenta seus desafios, vivenciando seus conflitos, repensando seu "...modo de fazer, de pensar, de sentir, de valorar, de assegurar interesses comuns". (De Rossi, 2004: 85)

Refletir sobre os PPPs pode nos dar pistas dos valores – políticos e pedagógicos – que a ação educativa vem configurando, observando como estes podem contribuir para alterar (ou não) a organização do trabalho escolar; como delinham o trabalho coletivo, entre tantas outras questões. Partimos da premissa de que o PPP, de alguma maneira, foi fruto de algum trabalho humano que, em seu processo de ação e reflexão no mundo, vai produzindo certo entendimento sobre suas relações, sobre os fatos e os objetos da realidade. É assim que o homem vai construindo os valores que orientam a estrutura ético-normativa da vida em sociedade (Santiago, 1995). É assim que o PPP pode nos dar pistas de como vamos significando nosso trabalho educativo no interior de nossas Escolas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, J. M. L. *A Educação como Política Pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. & VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. HUCITEC, São Paulo, 1992.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. e PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004, 5ª ed.
- BORON, A. *A Coruja de Minerva: Mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: DEMO, P. *A Nova LDB: Ranços e Avanços*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- BRASIL. *Plano Decenal de Educação Para Todos: 1993-2003*. Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Nacional, 1988.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAVAGNARI, L. B. "Projeto Político-Pedagógico, Autonomia e Realidade Escolar: entraves e contribuições". in: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 95-112.

COUTINHO, C. N. "A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje". In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COUTINHO, C. N. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1996.

DE ROSSI, V. L. S. "Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino". in: Cadernos CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade. *Políticas Públicas e Educação*. São Paulo: CEDES, 2002, n°. 55.

DE ROSSI, V. L. S. "Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário" in: Cadernos CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade. *Artes & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos*. Vol. 23, n.61. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2003, p. 319-337.

DE ROSSI, V. L. S. *Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes*. São Paulo, Moderna, 2004.

DOURADO, L. F. "Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90". in: CEDES. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez; Unicamp, CEDES, vol. 23, n° 80, set. 2002.

EPSJV. Projeto Político-Pedagógico. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2005.

FONSECA, M. "A Gestão da Educação Básica na Ótica da Cooperação Internacional: um salto para o futuro ou para o passado?" in: VEIGA, I. P. A. e FONSECA, M. (orgs.). *As Dimensões do Projeto Político Pedagógico*. Campinas: SP, Papyrus, 2001, p. 13-44.

FONSECA, M. "O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional". In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez, 1998, p. 229-250.

FONTES, V. *Reflexões Im-Pertinentes: história e capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

- FRIGOTTO, G. *Comunicação Oral*. 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, out/2003. (GT Trabalho e Educação).
- GADOTTI, M. *Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã. Construindo a Escola Cidadã: projeto pedagógico*. Brasília: MEC, 1998 (Série Estudos/Educação a Distância).
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a, vol. 1.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b, vol. 2.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004c, vol. 3.
- HOBBSBAWM, E. *A Era dos Extremos: o breve século XX - 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HÖFLING, E. M. "Estado e Políticas (Públicas) Sociais". in: CEDES. *Cadernos CEDES: Políticas Públicas e Educação*. São Paulo: Cortez; Unicamp, CEDES, nº 55, 2002.
- LEHER, R. "O governo Lula e os conflitos sociais no Brasil". In: Observatório Social da América Latina: Buenos Aires: Clacso, 81: ano 4, nº 10, enero/abril, 2003.
- LEHER, R. "Para fazer frente ao *apartheid* educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática Trabalho-Educação". Rio de Janeiro, 2002.
- MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MARX, K. *El Manifiesto Comunista*. Ciudad de La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1979.
- McNALLY, D. "Língua, História e Luta de Classe". In: WOOD, E. e FOSTER, J. B. *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 33-49.
- MELLO, A. A. S. *A Mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América Lática. Brasil e Venezuela*. Maceió, PPGC/CEDU; EDFAL, 2004.
- NEVES, C. M. C. "Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacional". In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- NEVES, L. M. W. *Educação no Brasil de hoje: determinantes*. São Paulo: Cortez, 1999.

- NEVES, L. M. W. "Por que dois Planos Nacionais de Educação?". In: NEVES, L. M. W. (org.). *Educação e Política no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- NEVES, L. M. W. *Educação e Política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NEVES, L. M. W. *As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo*. Rio de Janeiro, mimeo., 2004.
- NEVES, L. M. W. (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- NEVES, L. M. W. e SANT'ANNA, R. "Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia". In: NEVES, L. M. W. (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.
- ORLANDI, E. P. (org.). *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, SP: 2003.
- PAULANI, L. M. "O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses". In: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 67-108.
- PINHEIRO, M. E. "A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico". in: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 75-94.
- SANTIAGO, A. R. F. "PPP da Escola: desafio à organização dos educadores" In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- SILVA, M. A. "Do projeto político do Banco Mundial: ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira". in: *Cadernos CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Artes & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos*. Vol. 23, n.61. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2003, p. 283-301.
- SOARES, M. C. C. "Banco Mundial: políticas e reformas". In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. et HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SOUSA, J. V. e CORRÊA, J. "Projeto Pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola". In: VIEIRA, S. L. (org.). *Gestão da Escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 47-75.

VALLE, L. A *Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

VALLE, L. A *Escola Pública, Trabalho Docente e Cidadania – como teoria e como prática de autonomia*. Rio de Janeiro: mimeo, s/d.

VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A.. “Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico”. In: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998, pp. 9 – 32.

VEIGA, I. P. A. “Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola”. in: VEIGA, I. P. A. e FONSECA, M. (orgs.). *As Dimensões do Projeto Político Pedagógico*. Campinas: SP, Papirus, 2001, p. 44- 66.

VEIGA, I. P. A. “Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?” in: *Cadernos CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Artes & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos*. Vol. 23, n.61. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2003, p. 267-282.

INTEGRALIDADE E VIGILÂNCIA EM SAÚDE: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Ângela Oliveira Casanova¹

INTRODUÇÃO

O termo *integralidade* tem sido empregado como um princípio desejável ao nosso sistema de saúde e, por conseguinte, para o exercício das práticas nele empreendidas. Ao mesmo tempo, vem adquirindo diversas conotações e sentidos no seu emprego (MATTOS, 2001, 2003). Não se tem a pretensão, portanto, de aqui exaurir a diversidade de significados subjacentes a essa noção. Busca-se tão somente destacar alguns de seus sentidos a fim de apontar como a *vigilância em saúde*, pensada enquanto um modelo de atenção integral à Saúde, pode constituir uma resposta ao desafio atual de concretização desse princípio tão caro ao Sistema Único de Saúde (SUS) e, nesse sentido, destacar alguns desafios da formação profissional nesse campo.

Segundo Paim (2006), a integralidade é uma noção procedente do movimento preventivista, quando se buscava a articulação entre os níveis de aplicação das medidas preventivas (promoção, proteção, diagnóstico precoce, limitação do dano e reabilitação²), ainda que de alguma maneira sugerisse a absorção pelo governo das ações de promoção e proteção, relegando as demais para a iniciativa privada – proposta que posteriormente, no contexto da reforma sanitária, foi recuperada e ampliada em seu conjunto de sentidos.

¹ Professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ. Mestre em Saúde Coletiva (UERJ), é graduada em Psicologia (FAHUPE).

² Esse sentido tem como fundamento explicativo do processo saúde-doença o modelo da História Natural e Prevenção das Doenças de Leavel e Clark (1976 *apud* ROUQUAYROL & GOLDBAUM, 2003). Esse modelo explicativo articula cada estágio de aparecimento do agravo e/ou doença a níveis específicos de intervenção.

Mattos (2004a) identificou três grupos de sentido para o termo integralidade, no interior do movimento pela reforma sanitária. O primeiro, relativo a características de políticas públicas de saúde e à capacidade de articulação das dimensões assistencial e preventiva; o segundo, referente a aspectos da organização dos serviços; e o terceiro, voltados para características das práticas de saúde. Essa noção abarca, portanto, significados que se contrapõem ao antigo Sistema Nacional de Saúde, tendo em vista que as respostas governamentais a certas doenças, no início do século passado, eram fundamentadas no conhecimento técnico da saúde pública, caracterizadas por uma elaboração centralizada, pela “verticalização” na sua execução, e pelo autoritarismo que desconsiderava o direito de decisão dos sujeitos e não viabilizava a participação de outros atores que não os técnicos. Evidentemente, ainda hoje é possível reconhecer marcas do modelo campanhista em políticas específicas de saúde. Contudo, a proposta de formulação de políticas orientadas pela integralidade pautou-se justamente na superação da tradição de ações verticais, cuja normalização competiria apenas aos níveis centrais de gestão.

Ao longo do século passado e paralelamente a essa forma de resposta governamental frente a um conjunto específico de doenças, foi também formulado um conjunto de políticas visando à garantia de alguns direitos e benefícios aos trabalhadores, entre eles o da assistência à saúde. Assim, duas vertentes de políticas públicas permaneceram totalmente independentes até a década de 1970: aquelas voltadas para o combate de determinadas doenças e as voltadas à oferta de assistência ao conjunto de trabalhadores. Em resposta a essa configuração do sistema de saúde brasileiro é que uma série de críticas foram formuladas, constituindo as bandeiras de luta do movimento sanitário.

Além da proposta de um comando único, teceu-se também um dos sentidos da integralidade: a defesa da articulação da prevenção e da assistência nas políticas de saúde, devendo-se na sua

³ Pode-se afirmar que a presença desse sentido do termo integralidade no texto constitucional, com ênfase sobre as atividades preventivas, está relacionada à dívida do Estado para com a população brasileira, em face da prioridade histórica até então dada às atividades assistenciais (CAMPOS, 2003).

formulação considerar ambas as dimensões³ (MATTOS, 2004). Uma política pública orientada pelo princípio da integralidade, de modo a contemplar as dimensões assistencial e preventiva, busca garantir o direito daqueles que necessitam da assistência tanto quanto daqueles que, não doentes, se beneficiariam com ações preventivas. Logo, tal política deve adotar uma apreensão ampliada do conjunto de necessidades das pessoas através de uma abordagem centrada nos seus direitos de decisão e escolha (MATTOS, 2004a).

Atualmente esse termo tem sido empregado sob diversos matices: prioridade das ações de prevenção, integradas às ações assistenciais; garantia de acesso aos três níveis de atenção; articulação das ações de prevenção, promoção, recuperação e reabilitação; e abordagem integral dos indivíduos e das famílias.

Não se pode negar que, ao longo dos anos, significativas mudanças ocorreram no processo de consolidação do SUS. Podemos destacar o avanço do processo de descentralização, de estímulo ao exercício do controle social e a participação popular, a ampliação do acesso (ainda que existam muitas barreiras), bem como os aspectos jurídico-legais relacionados à regulamentação do financiamento (MATTOS, 2004b, CAMPOS, 2003). Mas no que concerne ao princípio da integralidade, tais mudanças não têm sido tão visíveis nessa trajetória, já que a dificuldade de sua tradução em novas práticas revela a complexidade existente para a apreensão e operacionalização deste conceito (PINHEIRO E GUIZARDI, 2004)

Desta forma, a integralidade pode ser pensada enquanto imagem-objetivo, ou seja, um modo de apontar determinadas características que seriam desejáveis ao sistema de saúde e às práticas nele exercidas, em contraste com as ainda predominantes (MATTOS, 2004b).

Integralidade segue sendo uma noção, ou conjunto de noções úteis para distinguir certos valores e características que julgamos desejáveis no nosso sistema de saúde? Ela ainda segue sendo um bom indicador da direção que desejamos imprimir ao sistema e suas práticas e, portanto, segue indicando por contraste aquilo que é criticável no sistema e nas práticas de saúde que existem hoje?. (MATTOS, 2001, p. 43-44)

Segundo Campos (op. cit.), o desafio inicial na implementação do princípio da integralidade é mudar a forma como o processo de trabalho em saúde, bem como os serviços que prestam assistência, têm se organizado até os dias atuais. A modificação das práticas de saúde envolve, fundamentalmente, a organização e a articulação dos serviços e das práticas profissionais.

Uma questão central para o SUS, e que tem sido debatida de forma exaustiva, é a necessidade de reformulação do modelo de atenção vigente, de maneira a incorporar, na lógica da organização dos serviços de saúde, da gestão e das práticas, o princípio da integralidade. Propostas de um processo de trabalho em saúde orientado pela humanização, intersectorialidade, promoção da saúde, redução de vulnerabilidade, entre outras, têm estado na pauta das discussões do campo da Saúde, na busca por condições que permitam um sistema de saúde mais resolutivo e também mais próximo às demandas e necessidades da população brasileira. Para Ayres (2005), a emergência de novas propostas como “vigilância em saúde” e “saúde da família”, além de revelarem a vitalidade conceitual da Saúde Pública, apontam para a necessidade de renovação das práticas sanitárias que, para se efetivarem, necessitam que nosso modo de pensar e agir em saúde sejam radicalmente transformados.

INTEGRALIDADE E VIGILÂNCIA EM SAÚDE

Assim como o termo integralidade, a vigilância em saúde tem sido compreendida a partir de distintas perspectivas: como processo de trabalho estruturado em torno da integração das vigilâncias epidemiológica, ambiental e sanitária; como monitoramento/análise da situação de saúde ou como proposta de redefinição das práticas sanitárias, que incorpora as dimensões anteriores, mas não se restringe a elas (TEIXEIRA; PAIM; VILASBÔAS, 1998).

Sob a perspectiva da vigilância em saúde enquanto redefinição de práticas, ela pode privilegiar a *dimensão técnica*, sendo concebida enquanto proposta de modelo de atenção conformado por um conjunto de práticas sanitárias que, através de combinações

tecnológicas, objetivam o controle de determinantes, riscos e danos; ou a *dimensão político-gerencial* e, nesse sentido, voltar-se para a organização dos processos de trabalho por meio de operações sobre problemas em diferentes momentos do processo saúde-doença. A *dimensão técnica* tem por objeto as relações entre os distintos modos de vida de grupos sociais e as diversas formas de expressão do processo saúde-doença. Já a *dimensão político-gerencial* confere destaque aos meios de trabalho – os métodos, as técnicas e os instrumentos gerenciais – necessários à operacionalização das práticas de vigilância em saúde. A proposta de um Curso Técnico de Vigilância em Saúde tem na integração dessas duas dimensões um de seus desafios.

Além disso, a redefinição do objeto de trabalho implícita nesta proposta implica uma combinação de saberes que destitui a hierarquia do saber médico e sanitário sobre os demais, para a construção de uma proposta de trabalho multidisciplinar. Na compreensão dos problemas de saúde da população e na reorganização do processo de trabalho, congrega conhecimentos e tecnologias advindas das ciências sociais, da geografia, da economia, da comunicação social e da educação, entre outros campos de conhecimento. Incorpora entre os seus sujeitos também os profissionais de saúde e a população organizada e, nesse sentido, redefine seu espaço de atuação, que deixa de restringir-se à unidade de saúde, *stricto sensu*, para envolver outros setores, sejam ou não da Saúde, consolidando uma prática intra e intersetorial. O processo de trabalho em vigilância em saúde é pautado, portanto, numa proposta *contra-hegemônica* de saberes e práticas em relação ao que historicamente vem conformando de forma dominante nosso sistema de saúde.

Os interesses econômicos e as necessidades de acumulação do capital contribuíram para a consolidação em nosso país de um modelo de atenção baseado na assistência médica e no consumo de medicamentos e tecnologias. Logo, pode-se dizer que a proposta de um modelo de atenção regido sob os princípios da vigilância em saúde encontra-se na contra-corrente dos interesses que buscam até hoje fazer prevalecer a medicina de grupo, privatista,

voltada para aqueles que podem pagar. Nesse sentido, a formação de profissionais em vigilância em saúde não pode prescindir da reflexão sobre o SUS, os desafios, dilemas e embates subjacentes ao seu processo de implementação e sobre as mediações entre o estabelecimento de políticas públicas universais e o modo de produção social atual. A vigilância em saúde pensada enquanto *modelo de atenção integral à saúde* envolve a integralidade das práticas e a integralidade dos serviços (TEIXEIRA, 2007⁴). Segundo Mattos (2004b), a integralidade costuma ser tratada como sinônimo de garantia de acesso aos três níveis do sistema, provavelmente porque o texto da Constituição congrega diversas dimensões das ações e dos serviços de saúde: uma relacionada à garantia de acesso universal e igualitário em todos os níveis de atenção requeridos pelo indivíduo (na promoção, proteção ou recuperação da saúde) e outra em que a integralidade surge enquanto princípio norteador, referente à articulação das atividades assistenciais e preventivas. No entanto, a integração dos serviços de saúde, em seus distintos níveis de complexidade, só seria possível, se o conjunto de serviços de saúde estiver organizado numa rede regionalizada e hierarquizada. A hierarquização pressupõe, por sua vez, o estabelecimento de níveis de atenção com base nos diversos recursos tecnológicos existentes para a promoção, proteção ou recuperação da saúde. Por outro lado, as ações preventivas e assistenciais deveriam ocorrer em todos os níveis de atenção (MATTOS, 2004b).

A atenção básica pode ser pensada como espaço privilegiado para o desenvolvimento de propostas que incorporem os pressupostos da vigilância em saúde, (atuação sobre território com enfoque sobre problemas e articulação intra e intersetorial). Nesse sentido, a equipe de saúde da família deveria se responsabilizar pelo sujeito em qualquer situação de necessidade de cuidado apresentada, ou seja, independente do nível de atenção exigido pelo seu problema de saúde. O simples acesso a uma rede organizada hierarquicamente segundo necessidades de atenção, com níveis diferenciados de complexidade tecnológica, conseguida através de proces-

⁴ Entrevista concedida pelo pesquisador ao LAVSA/EPSJV em 2008.

sos de referência-contrarreferência⁵ não tem conseguido garantir, por si só, nem a universalização do acesso, nem a equidade, e muito menos a integralidade das práticas. A alternativa de se conceber a organização da rede de serviços de saúde pela metáfora do círculo em substituição à idéia da pirâmide⁶ (CECÍLIO, 1997) é bastante fecunda no sentido de apreender como se dá a procura por atendimento por parte da população em caso de sofrimento, além das limitações da atenção básica como única porta de entrada possível ao “sistema”.

Pensar o sistema de saúde como um círculo é, em primeiro lugar, relativizar a concepção de hierarquização dos serviços, com fluxos verticais, em ambos os sentidos, nos moldes que a figura da pirâmide induz. A pirâmide só faz sentido, no senso comum, quando vemos sua base mais larga voltada para baixo e a mais estreita para cima. As suas imagens contrárias, apresentadas de forma invertida, dá idéia de instabilidade e transmite a sensação de que algo está errado. Assim, associar o modelo assistencial à figura da pirâmide nos coloca em uma armadilha dos sentidos, que fatalmente nos faz pensar em fluxos hierarquizados de pessoas dentro do sistema. Com tal concepção há de se romper com radicalidade. O círculo se associa com a idéia de movimento, de múltiplas alternativas de entrada e saída. Ele não hierarquiza. Abre possibilidades. E assim deve ser o modelo assistencial que preside o SUS. Trabalhar com múltiplas possibilidades de entrada (CECÍLIO, 1997, p. 475).

Nesse sentido, segundo este autor, uma das formas do princípio de integralidade se concretizar seria quando, não importando a forma de entrada do usuário ao sistema de saúde, seja numa unidade básica de saúde ou em um hospital, fosse garan-

⁵ O usuário do SUS, uma vez atendido numa unidade de saúde cuja ação, para resolução integral ou parcial de seu problema, não está disponível, deve ser encaminhado a um outro estabelecimento de saúde em condições de oferecer a ação necessária (Referência). Após a realização deste atendimento específico, o usuário deve ser reencaminhado a sua unidade de origem para que a equipe tome conhecimento da ação desenvolvida e possa dar os encaminhamentos necessários ao problema apresentado (Contra-referência). Dessa forma, esse sistema tem por objetivo garantir ao usuário do SUS o atendimento integral às suas necessidades de saúde (EPSJV, 2004, p. 29).

⁶ A idéia da pirâmide implica na organização hierarquizada da rede de serviços, segundo níveis de complexidade. Na base da pirâmide encontra-se a atenção básica, porta de entrada para os usuários ao sistema, referenciados aos demais níveis num fluxo vertical. O autor aponta no texto algumas constatações sobre as dificuldades que esta organização coloca para que de fato garanta-se uma assistência integral aos usuários.

tido tanto o atendimento às suas necessidades imediatas, quanto contemplado com a oferta de outros serviços, não imediatos, seja no momento do atendimento ou mesmo posteriormente, em outro serviço de saúde.

Para garantirmos o princípio da integralidade no SUS é preciso mudar a forma como tem se organizado o processo de trabalho em saúde e os serviços que prestam assistência. A modificação necessária envolve, de um lado, a organização e a integração dos serviços e, de outro, as práticas profissionais.

A vigilância em saúde é uma proposta de mudança nas formas de organização das práticas de saúde com o objetivo de desenvolver ações integrais de promoção da saúde, prevenção de riscos e agravos e reorientação da assistência individual e coletiva. Considera a heterogeneidade das condições de vida dos indivíduos e grupos e a diversidade, no que diz respeito à organização e gestão do sistema, existente em cada território (TEIXEIRA, 2002). No processo de reorganização dos serviços, em nível local, e na redefinição das políticas de atenção, tem como princípios fundamentais a garantia da integralidade do cuidado e a equidade na distribuição social das ações e serviços.

No que concerne à articulação entre prevenção e assistência, a vigilância em saúde propõe a superação da dicotomia entre práticas coletivas e práticas individuais por meio do processo de descentralização e reorganização dos serviços e das práticas locais (FREITAS, 2003). Ainda que com o SUS um novo rearranjo institucional das práticas e dos serviços tenha sido proposto, a fim de superar a ênfase histórica do sistema de saúde brasileiro sobre a assistência, em detrimento das ações de promoção e prevenção, a articulação entre as duas lógicas (assistência e prevenção) ainda não se fez sentir com a amplitude nem com a integração desejadas.

Outrossim, a vigilância em saúde propõe também uma crítica aos modelos de atenção ainda predominantes que combinam aspectos do modelo médico-assistencial com o modelo sanitarista-campanhista. Com a redefinição dos sujeitos, objeto, práticas e espaços de atuação, o processo de trabalho em saúde, na pers-

pectiva da vigilância em saúde, incorpora – seja no interior das práticas de saúde, seja na gestão – o conceito de democracia. Busca a “horizontalização” dos saberes, o que imprime novas formas de relações com o trabalho em saúde, tanto entre os profissionais quanto entre estes e a população – aqui situada como co-autora na definição das necessidades de saúde e no planejamento das ações. Nesse sentido, essa proposta estimula a participação popular na resolução de seus problemas locais, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida individual e coletiva. O incentivo à participação popular tem como horizonte a autonomia, a liberdade e a emancipação dos sujeitos, na perspectiva da saúde enquanto direito de cidadania.

A VIGILÂNCIA EM SAÚDE E A PERSPECTIVA DO CUIDADO

Algumas críticas têm sido feitas à proposta de vigilância em saúde, do ponto de vista de um suposto “esquecimento” da dimensão subjetiva dos sujeitos, já que seu foco incide sobre as determinações sociais da doença, o que conduziria a uma atuação predominante sobre o coletivo. No entanto, a vigilância em saúde pode e deve incorporar no seu escopo de atuação a dimensão ética, através do vínculo e de relações de cuidado.

O vínculo, pensado na perspectiva de relações duradouras estabelecidas entre profissionais de saúde e a população assistida, se dá na construção compartilhada de saberes e propostas de ação coletiva na resolução de problemas de saúde de uma comunidade determinada. Através do vínculo é possível ir além do perfil epidemiológico e sanitário de um grupo populacional, que se compreende através da construção e interpretação de indicadores. Dessa forma, torna-se possível a construção de uma relação capaz de revelar para o profissional todo um leque de situações opressivas e constrangedoras presentes na vida de uma pessoa, que extrapolam a existência ou não de uma doença (TEIXEIRA, 2007⁷). A vigilância

⁷ Em entrevista realizada pelo LAVSA/EPSJV, em 2008.

em saúde implica um “olhar” que é também uma forma de escuta ampliada das necessidades de saúde de uma pessoa ou grupo.

O processo de trabalho da vigilância em saúde incorpora a dimensão subjetiva do sujeito, na perspectiva do cuidado, no sentido do “direito de ser”, proposto por Pinheiro e Guizardi (2004), que implica no “tratar, respeitar, acolher, atender o ser humano em seu sofrimento, em grande medida fruto de sua fragilidade social” (p. 21) – o que nos remete a um outro sentido do termo integralidade:

(...) é possível qualificarmos a integralidade como um dispositivo político, de crítica de saberes e poderes instituídos, por práticas cotidianas que habilitam os sujeitos nos espaços públicos a engendrar novos arranjos sociais e institucionais em saúde. Muitas vezes esses arranjos são marcados por conflitos e contradições, numa arena de disputa política, em defesa da saúde como direito de cidadania de todos e não de alguns. (PINHEIRO E GUIZARDI, 2004, p. 21)

A integralidade é, portanto, um conceito que nos remete à ética e à democracia, tendo no estabelecimento de relações dialógicas um de seus principais elementos.

(...) a integralidade pode produzir efeitos de polifonia – ou seja, quando essas vozes se deixam escutar. Efeitos traduzidos em respostas positivas por aqueles que demandam o cuidado em saúde. Contudo, nem sempre a função dialógica produz efeitos de polifonia, mas de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz apenas se faz ouvir. Ou seja, se a integralidade não se constitui em práticas eficazes, teremos apenas uma voz, uma parte, um lado, um sem o outro, um apenas com poder de decidir acerca da saúde que se quer e se deseja ter e ser. (PINHEIRO E GUIZARDI, 2004, p. 22)

Os “efeitos de polifonia”, tão caros ao princípio da integralidade, encontram grandes dificuldades de serem concretizados em práticas de saúde no cotidiano dos serviços, ainda que estas sejam orientadas por políticas de saúde que carreguem no bojo de sua formulação esta perspectiva. Um exemplo é o caso do Programa de Atenção Integral a Saúde da Mulher (PAISM), cuja construção teve como elementos fundamentais a crítica e a contestação empreendida pelo movimento feminista frente às respostas governa-

mentais, que até então centralizavam as ações, voltadas para a saúde das mulheres, no ciclo gravídico-puerperal, revelando o reducionismo da mulher à sua função reprodutora.

Um estudo desenvolvido por Simões Barbosa e Casanova (2004) aponta para as dificuldades que o PAISM têm de concretizar uma prática “polifônica” em saúde, na atenção básica. A pesquisa, de cunho qualitativo, empreendida em unidades de atenção básica de uma região do município do Rio de Janeiro, teve como um de seus objetivos compreender os limites e possibilidades de uma atenção integral à saúde da mulher, e entre seus resultados verificou que a integralidade, apesar de muito valorizada no plano discursivo, dificilmente era empreendida nas práticas de atenção, por diversas razões, entre as quais: pela desvalorização, dentro das unidades de saúde, de outras práticas que não as puramente assistenciais; pela falta de compreensão dos profissionais de como a integralidade estava prevista na política de atenção à saúde da mulher; pelo regime de produtividade imposto aos profissionais; pela falta de uma formação capaz de ajudar aos profissionais na abordagem de problemas/necessidades fora do escopo específico da doença e ainda pela falta de investimento no aprimoramento profissional.

Além disso, os profissionais destacaram a falta de integração das ações do PAISM com o Programa de DST-AIDS no que se referia às gestantes soropositivas, e ainda as limitações impostas por uma política de atenção que priorizava certas ações programáticas em detrimento de outras necessidades, como a falta de uma diretriz para o atendimento das mulheres no climatério, por exemplo. Esses aspectos revelaram que a despeito do sentido de integralidade atribuído ao PAISM, formulado para atender as necessidades de saúde das mulheres para além de sua função reprodutora, as ações desenvolvidas ainda encontravam-se centradas no ciclo gravídico-puerperal. Ademais, outras necessidades que não se enquadravam nesse escopo permaneciam descobertas.

Cabe também destacar que os profissionais que reconheceram a necessidade de escutar as demandas colocadas pelas mulheres, para questões de sua vida pessoal e afetiva, revelaram muitas ve-

zes, não saber como agir para ajudá-las a superar problemas/dificuldades. Além disso, as atividades de educação em saúde empreendidas por eles não implicavam em escuta, porque a relação estabelecida não era dialógica. Para muitos profissionais essas atividades se resumiam a “repassar, dar, falar, mostrar e ensinar”, o que significava encarar aquelas mulheres como *objetos* e não como sujeitos ativos da ação educativa.

Sob a perspectiva do cuidado, ainda que o indivíduo, na qualidade de portador de demandas de saúde, possa ser considerado objeto de intervenção e conhecimento, ninguém pode retirar dele a última palavra sobre as suas necessidades, nem desconsiderar os elementos que orientam a sua concepção de felicidade, de vida bem sucedida, e suas inter-relações com a produção da saúde (AYRES, 2005).

Os elementos levantados na pesquisa citada apontam para as possibilidades que a vigilância em saúde, enquanto modelo de atenção integral à saúde, tem para o desenvolvimento de práticas pautadas no cuidado. A incorporação de novos sujeitos consiste no envolvimento da população organizada, vista não mais como objeto de intervenção, mas sim como sujeito da ação. A redefinição do objeto de trabalho, que além das determinações clínico-epidemiológicas incorpora também as determinações sociais do processo saúde-doença, permite ampliar o escopo de ações, propostas e estratégias para além das ações preconizadas pelos programas de saúde verticais. Em síntese, a vigilância em saúde poderia favorecer a integralidade da atenção na medida em que o processo de trabalho em saúde é organizado a partir do levantamento de necessidades que são priorizadas por meio da interlocução entre profissionais e população local e de intervenções que associam, aos conhecimentos e tecnologias médico-sanitários, outros saberes capazes de estimular a participação popular na promoção da sua saúde e na defesa por melhores condições de vida (FREITAS, 2003).

Pode-se perguntar então se as dificuldades apontadas podem ser superadas pela lógica da vigilância em saúde. Para isso é preciso

esforço e persistência, para lidar com as dificuldades inerentes às mudanças do processo de trabalho em saúde necessárias a uma prática orientada pelo princípio da integralidade. Afinal, um modelo de atenção orientado pela vigilância em saúde tem obrigatoriamente que compreender, na sua operacionalização, o papel determinante de nossa organização social sobre o processo saúde-doença, ampliando a compreensão do que seja a Saúde.

Implica ainda no trabalho em equipe e o reconhecimento da importância da contribuição de diversos profissionais e a relevância de diversas áreas do conhecimento. Exige participação da população local na definição das prioridades de saúde e, por meio do compartilhamento do saber técnico e popular, cria as bases para tomada de consciência das situações de saúde das comunidades envolvidas, possibilitando a construção coletiva de estratégias de enfrentamento dos problemas (TEIXEIRA, 2002; CAMPOS, 2004).

Ademais, como bem assinalado por Ayres (2005), não podemos perder de vista que nem tudo que é importante para o bem-estar de uma pessoa ou grupo pode ser imediatamente traduzido e operado como conhecimento técnico. A tecnologia não é apenas a aplicação da ciência, não é simplesmente um modo de fazer, ela é também uma decisão sobre o que pode e deve ser feito e, nesse sentido, os profissionais de saúde em sua atuação constroem mediações, escolhendo dentro de certos limites e possibilidade o que devem querer, ser e fazer aqueles a quem assistem e a si mesmos. Segundo esse autor, se as respostas necessárias para alcançar a saúde não se restringem aos tipos de perguntas que podem ser formuladas na linguagem da ciência, então a ação em saúde não pode se restringir à aplicação de tecnologias, devendo se articular com outros aspectos não tecnológicos.

A formação em vigilância em saúde deve possibilitar ainda a reflexão crítica sobre as mediações entre o mercado e suas leis e o papel das biociências na consagração de concepções de vida e saúde, atualmente hegemônicas. Segundo Luz (2004), as demandas sociais de saúde sofrem com a ação do mercado que transfor-

ma cuidado e atenção em saúde em “valores de uso e de consumo individual” (p. 19). A ciência tem ocupado papel estratégico na construção de um ideário de vida e saúde que se expressa por meio da busca da beleza e da longevidade, incorporados como preciosos bens, cuja aquisição depende tão somente do acesso às biotecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vigilância em saúde favorece a concretização da integralidade, como princípio do SUS, por adotar como elementos constitutivos de seu processo de trabalho a *integração das práticas sanitárias*, através da articulação das ações de promoção e prevenção com as de assistência e reabilitação, e também da garantia de acesso aos diversos níveis de complexidade por meio da reorganização dos serviços em redes integradas. Resgata ainda a dimensão do cuidado ao redefinir as relações entre profissionais e entre estes e os usuários, tendo como premissa a instituição do vínculo e a participação popular na definição de necessidades e no planejamento das ações para o enfrentamento dos problemas, na busca de uma melhor qualidade de vida individual e coletiva. Dessa forma, pode-se afirmar que a integralidade é a finalidade maior de um modelo de atenção pautado na lógica da vigilância em saúde.

Por tudo que foi exposto, a formação profissional em vigilância em saúde nos coloca diversos desafios: exige um preparo técnico pautado em uma ampla gama de conhecimentos e tecnologias (leves e/ou duras), que deve integrar os diversos saberes necessários ao desenvolvimento de ações integrais, desconstruindo, contudo, a hierarquização de alguns saberes sobre outros; deve favorecer ainda a construção de um novo “olhar” sobre a saúde, capaz de discriminar problemas e estimular o planejamento de ações e a intervenção sobre os mesmos; precisa ser capaz de fomentar uma “ampliação da escuta” frente às necessidades de saúde a fim de possibilitar ações integrais; exige também uma formação crítica capaz de fazer refletir sobre o que tem sido hegemonicamente produzido em termos de atenção à saúde na sociedade brasilei-

ra, nas suas mediações com o modo de organização social e produtivo atual; necessita, por fim, discutir as relações de trabalho dentro do setor saúde e estas em suas mediações com o capital; igualmente, implica numa formação voltada para o cuidado de si e com o outro.

Por fim, a formação profissional em saúde, seja ou não em vigilância, não pode perder de vista que a defesa da saúde enquanto *direito de todos* é não só a defesa de uma política social consubstanciada no direito de cada cidadão brasileiro e, portanto, também de todo profissional envolvido com a atenção à saúde da população, mas também é a *defesa de um projeto de sociedade* contra-hegemônico, na contramão do que está posto atualmente pela política neoliberal.

Obviamente, o maior desafio de todo e qualquer processo formativo é a formação ética, o que implica a construção de sujeitos conscientes e autônomos, cidadãos capazes de refletir e de *ser no mundo*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYRES, J. R. "Cuidado e reconstrução das práticas de saúde". In: MINAYO, M. C. S. (org). *Críticas e Atuantes: Ciências Sociais e Humanas em Saúde na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 91-108.
- CAMPOS, C. E. A. O desafio da integralidade segundo as perspectivas da vigilância da saúde e da saúde da família. *Ciência e saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2003. p.569-584.
- CECILIO, L. C. O. Modelos tecno-assistenciais em saúde: da pirâmide ao círculo, uma possibilidade a ser explorada. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 13(3):469-478, jul-set, 1997
- EPSJV (org). *O SUS e a vigilância em saúde*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ EPSJV/PROFORMAR, 2004. 60p (Série: Material Didático do Programa de Formação de Agentes Locais de Vigilância em Saúde. Módulo 1)
- FREITAS, C. M. A. "Vigilância da Saúde para a Promoção da Saúde". In: CZERESNIA, Dina (org) *Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendência*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. p. 141-160.

LUZ, M. T. "Fragilidade Social e Busca do Cuidado na Sociedade Civil de Hoje". In: PINHEIRO, R, MATTOS, R.A. (orgs) *Cuidado: as fronteiras da integralidade*. Rio de Janeiro: UERJ/IMS/ABRASCO, 2004. p. 9-20.

MATTOS, R. A. "Os sentidos da integralidade: algumas reflexões acerca de valores que merecem ser defendidos". In: PINHEIRO, R, MATTOS, R.A. (orgs) *Os Sentidos da Integralidade na Atenção e no Cuidado a Saúde*. Rio de Janeiro: UERJ/IMS/ABRASCO, 2001. p. 30-65.

MATTOS, R. A. "Integralidade e a Formulação de Políticas Específicas de Saúde". In: PINHEIRO, R, MATTOS, R. A. (orgs) *Construção da Integralidade: cotidiano, saberes e práticas em saúde..* Rio de Janeiro: UERJ/IMS/ABRASCO, 2003. p. 45-60.

MATTOS, R. A. "Cuidado decente para uma vida prudente". In: PINHEIRO, R, MATTOS, R. A. (orgs) *Cuidado: as fronteiras da integralidade*. Rio de Janeiro: UERJ/IMS/ABRASCO, 2004a. p.119-132.

MATTOS, R. A. Integralidade na prática (ou sobre a prática da integralidade). *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 20 (5):1411-1416, set-out, 2004b.

PAIM, J., SILVA, L.M.V. "Desafios e possibilidades de práticas avaliativas de sistemas universais e integrais de saúde". In: PINHEIRO, R, MATTOS, R.A. (orgs) *Gestão em Redes: práticas de avaliação, formação e participação na saúde*. Rio de Janeiro: CEPESC/IMS/UERJ/ABRASCO, 2006. p. 91-111.

PINHEIRO, R., GUIZARDI, F.L. "Cuidado e Integralidade: por uma genealogia de saberes e práticas no cotidiano". In: PINHEIRO, R, MATTOS, R.A. (orgs) *Cuidado: as fronteiras da integralidade*. Rio de Janeiro: UERJ/IMS/ABRASCO, 2004. p. 21-36.

ROUQUAYROL, M.Z., GOLDBAUM, M. "Epidemiologia, História Natural e Prevenção de Doenças". In: ROUQUAYROL, M. Z., FILHO, N. A. (orgs.) *Epidemiologia e Saúde*. Rio de Janeiro: MEDSI, 6ª ed., 2003. p. 17-36.

TEIXEIRA C. F.; PAIM J. S.; VILASBÔAS A. SUS: modelos assistenciais e vigilância da saúde. *Informe Epidemiológico do SUS*. 1998; 8:7-26.

TEIXEIRA C. F. Promoção e vigilância da saúde no contexto da regionalização da assistência à saúde no SUS. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 18 (Suplemento):153-162, 2002.

FORMAÇÃO DE TRABALHADORES NO MODELO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA¹

Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos²

Carla Cristine Telles dos Santos³

Nayla Cristine Ferreira Ribeiro⁴

Thalita Oliveira de Almeida⁵

INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho nos últimos anos vem promovendo ações educativas apontadas como indutoras de vantagem competitiva no mercado, aderindo ao modelo da Educação Corporativa, que pretende formar trabalhadores a partir dos valores e conhecimentos estratégicos aos olhos da organização.

A Educação Corporativa se define pela ação pedagógica que as empresas oferecem a seus trabalhadores, familiares e comunidade, com o intuito de disseminar o *thelos* da corporação. Segundo Meister (1999), trata-se de:

[...] um guarda-chuva estratégico para sistematizar [...] esforços de treinamento, centralizar [...], aplicar medidas consistentes [...], fazer experiências relativas a novos caminhos de aprendizagem dos funcionários e colher as eficiências de custo com o modelo de educação na forma de serviços compartilhados. (MEISTER, 1999, p. 35)

¹ Este texto decorre de um projeto integrado que estuda a ação das Universidades Corporativas no âmbito da saúde em abrangência nacional. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação – GEPE –, da FIOCRUZ (EPSJV), atua há mais de quatro anos e há três vem desenvolvendo pesquisas com esta temática.

² Doutora em Educação/UFRJ e pesquisadora da EPSJV-FIOCRUZ. Contato: apsantos@fiocruz.br

³ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq

⁴ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/FAPERJ

⁵ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/FAPERJ

Envolve várias modalidades de ensino, tais como cursos livres (inglês, informática, etc.), educação básica (ensino fundamental e médio), educação profissional de nível técnico, graduação, pós-graduação e etc.

Este trabalho propõe uma introdução à literatura necessária para a compreensão deste modelo, assim como busca demonstrar suas conseqüências a partir de dois estudos de caso de universidades corporativas ligadas à área da saúde.

A ação da Educação Corporativa é objeto empírico de áreas diversas como Administração, Economia, Engenharia de Produção, entre outras, como fator de vantagem competitiva. Contudo, há poucos estudos e pesquisas da área de Educação que investiguem o tema, sobretudo com uma abordagem crítico-emancipatória. Desta maneira, apontamos a necessidade de uma crítica consistente sobre este modelo de formação que está sendo fortemente disseminado.

Existe vasta literatura que apóia esta modalidade de educação. Dentro deste corpo, destacamos a “autora norte-americana Jeanne Meister, presidente da *Corporate University Xchange* (empresa americana de consultoria em educação corporativa) destacada guru da área”⁶ (QUARTIERO e CERNY, 2005, p. 34). No contexto nacional, encontramos Marisa Éboli, autora da área de Administração e seguidora dos princípios metodológicos de Meister. Mais recentemente, Hebert Martins (2004) discutiu esta temática em sua tese de doutorado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Encontramos na literatura referente a esta temática, tanto a nomenclatura “Educação Corporativa” quanto “Universidade Corporativa”; em ambos os casos, as ações e finalidades se assemelham. Porém, é correto afirmar que a educação corporativa engloba diferentes modalidades, dentre elas as universidades corporativas. Utiliza-se freqüentemente o termo *Universidade*

⁶ QUARTIERO, M. e CERNY, R. Universidade Corporativa: uma Nova Face da Relação entre o Mundo do Trabalho e o Mundo da Educação. In: QUARTIERO, M. e BIANCHETTI, L. (org.). *Educação Corporativa- Mundo do Trabalho e do Conhecimento: Aproximações*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: CORTEZ, 2005.

Corporativa (UC) com a finalidade estratégica de obter a atenção dos funcionários - uma vez que eles se orgulham de trabalhar e estudar numa instituição que abriga uma universidade - e dos clientes, que se sentem mais atraídos pelos serviços de uma instituição que investe no ensino.

A utilização do termo “Universidade” remete à idéia, segundo a ótica empresarial, de flexibilização e mobilidade de ações educativas, além de impressionar positivamente colaboradores e comunidade em geral. Entretanto, a incorporação desse termo é motivo de preocupação, como é expressado por Quartiero e Cerny (2005)⁷:

[...] uma usurpação de competências exclusivas do mundo acadêmico, mas que, do ponto de vista dos empresários, é uma aspiração justa e uma exigência deste momento [...]. (pág. 23)

A Educação Corporativa teve início a partir da emergência do atual modelo de produção, de acumulação flexível, que objetiva “a organização descentralizada do trabalho e a integração de tarefas” (QUARTIERO e CERNY, 2005, p. 28). Com o desgaste do conceito de Treinamento e Desenvolvimento (T & D), emerge na década de 1970, nos Estados Unidos, a Educação Corporativa. No Brasil, este modelo é difundido a partir dos anos 1990, com a implantação da política neoliberal.

A existência da Educação Corporativa se justifica, segundo a ótica empresarial, pela alegação neoliberal de que o Estado não consegue suprir a necessidade de formação do sujeito. O discurso corporativo declara o Estado incapaz de fornecer ao mercado a mão-de-obra adequada e chama para si esta atribuição, defendendo o deslocamento do papel do Estado para o empresariado na direção de projetos educacionais. “As empresas (...) ao invés de esperarem que as escolas tornem seus currículos mais relevantes para a realidade empresarial, resolveram percorrer o caminho inverso e trouxeram a escola para dentro da empresa”. (SOUZA apud MEISTER, 1999, p. 23)

⁷ Idem.

A base conceitual e ideológica adotada pelas universidades corporativas se localiza na Teoria do Capital Intelectual, “baseada no contexto do chamado Estado mínimo neoliberal, onde o capital assume para si a função de dirigente de projetos educacionais formais e não-formais”. (SANTOS, 2004, p. 1-2)⁸

Na Teoria do Capital Intelectual, difundida no contexto do chamado Estado mínimo neoliberal, o capital assume para si a função de dirigente de projetos educacionais [...] O deslocamento do papel do Estado para o empresariado na direção de projetos educacionais se apresenta com a justificativa da mudança de base técnica do trabalho - substituição do modelo fordista pelo modelo de acumulação flexível -, gerando, segundo o discurso hegemônico, a necessidade de um novo trabalhador, formado de acordo com o ethos da empresa. (SANTOS, 2004, p. 1-2)

A educação continuada subordinada às finalidades da empresa é a ação sugerida pelo capital, que assume o papel de agente educador, fazendo com o que o “colaborador” se sinta parte da organização, membro do corpo empresarial, que só obtém sucesso quando o organismo funciona harmoniosamente.

Embora muitos trabalhadores possam considerar esse tipo de universidade como sendo uma “boa oportunidade de crescimento”, muitos admitem fazer os cursos por receio de sofrer retaliações em seu ambiente de trabalho, ou mesmo do desemprego. A ideologia da empregabilidade pretende convencer de que “o fenômeno do desemprego é culpa dos indivíduos, os quais não souberam adquirir a educação adequada” (QUARTIERO e BIANCHETTI, 2005, p. 14) para o mercado de trabalho.

Há um crescimento em progressão geométrica no número de empresas que estão aderindo à incorporação da Educação Corporativa, em todos os setores da economia. Segundo o relatório de 2006, apresentado pelo Ministério do Desenvolvimento, In-

⁸ SANTOS, A. F. T dos. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: Estado, capital e trabalho na apolítica educacional em dois momentos do processo de acumulação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t095.pdf>> Consultado em 12/02/07.

dústria e Comércio Exterior (Secretaria de Tecnologia Industrial), em 2004 havia no Brasil cerca de 100 “Unidades de Educação Corporativa”.⁹ Contudo, o documento ressalta não ser possível saber¹⁰ hoje o número exato de organizações que mantêm programas de Educação Corporativa, “devido ao próprio conceito de Educação Corporativa, que comporta entendimentos abrangentes, nem sempre convergentes”. (BRASIL, 2006, p. 7)

Segundo o relatório, houve um aumento de cerca de 50% nas “Unidades de Educação Corporativa” entre os anos de 2000 e 2006, e aponta três objetivos pertinentes para a implantação da Educação Corporativa, que foram alcançados através de uma pesquisa realizada com oitenta organizações:

[...] viabilizar a capacitação contínua interna dos funcionários para a aquisição de competências específicas; complementar e dar suporte a atividades de gestão do conhecimento dentro da organização; possibilitar o desenvolvimento, entre os colaboradores, de posturas relacionadas à cidadania corporativa (missão, visão, objetivos e valores institucionais [...]). (BRASIL, 2006, p. 7)

Salienta a preferência da escolha de executivos para ministrar as aulas e outras atividades das universidades corporativas. Já que a disseminação de valores empresariais, a partir da formação inicial e continuada, é o principal objetivo, ninguém melhor que os próprios gerentes e executivos internos, intelectuais orgânicos, para cumprir este papel.

Em uma das entrevistas realizadas, verificamos a sintonia com esta preocupação:

Tem que ser um executivo nosso pra falar, aí ele vai para a sala de aula e apresenta números, fatos, dados[...] Então é cem por cento nosso, não tem remuneração porque é um compartilhar de idéias

⁹ Nomenclatura que está presente no documento do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.

¹⁰ Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior Secretaria de Tecnologia Industrial. Educação Corporativa no contexto da Política Industrial, Tecnológica e do Comércio Exterior. Atividades de educação corporativa no Brasil: Análise das informações coletadas em 2006 pela STI – Secretaria de Tecnologia Industrial do MDIC – Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. (Afrânio de Carvalho Aguiar, especialista visitante STI/MDIC – CNPq), Belo Horizonte, junho de 2006.

do dia-a-dia e tal [...]. (M. – Gerente de RH da Universidade Corporativa X¹¹, em entrevista concedida para esta pesquisa)

A Educação Corporativa atua tanto nas modalidades de educação à distância como presencial.

Para as empresas, a principal atração do e-learning é a qualificação dos funcionários em um tempo menor e com custos reduzidos, salientando que a economia de tempo pode chegar a 50%, e de custo a 60%, em relação aos cursos presenciais. (QUARTIERO e CERNY, 2005, p. 37)

Entretanto, existem muitas empresas que têm preferência pelas aulas presenciais, por acreditarem que a estratégia será mais bem disseminada e compreendida na relação docente-educando/gerente-colaborador. O relatório do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior demonstrou que a maior parte das organizações tem essa preferência. Algo os surpreendeu, “pois se esperava uma adoção mais significativa dos recursos da educação à distância”. (MDIC 2006, pág. 16)

A maior dificuldade encontrada pelas empresas no terreno da educação corporativa é em relação à certificação dos seus cursos.

[...] a legislação educacional brasileira prevê a competência da outorga de diplomas apenas a Instituições de Ensino Superior, ou seja, organizações de finalidade educacional reconhecidas pelo MEC e, portanto, submetidas a um sistema de avaliação oficial [...]. (MARTINS, 2004, p. 39)

A solução provisória encontrada foram as parcerias com instituições acadêmicas públicas e privadas, que desenvolvem, sob encomenda, programas pautados na agenda empresarial. Entretanto, tendo como uma de suas principais metas obter, junto ao Governo Federal, autorização para certificar sem necessitar subordinar-se ao MEC, foi criada no Brasil, em agosto de 2004, a Associação Brasileira de Educação Corporativa (ABEC). Vale

¹¹ As letras “X” e “Z” serão utilizadas com o intuito de ocultar os nomes das empresas às quais as Universidades Corporativas estão ligadas, e que nos servirão como estudos de caso, uma vez que ainda não obtivemos autorização para divulgá-los.

ressaltar que no ato de inauguração a ABEC contou com a presença do Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva.

Entender o movimento da educação corporativa, fenômeno social em acelerado desenvolvimento, é necessário para compreender o tipo de formação que está sendo oferecido ao trabalhador, em escala crescente, sobretudo no campo da saúde, onde está o foco do nosso estudo.

Observando o papel deste profissional da saúde (no caso, os profissionais das Universidades Corporativas X e Z), questionamos a formação deste trabalhador indagando a respeito da concepção de saúde trabalhada pela empresa: se esta dá ênfase à prevenção, atua na promoção ou com o modelo hospitalocêntrico.

Trabalhamos inicialmente com a hipótese de que o conceito de saúde adotado refletiria uma maior ênfase na medicação, no modelo hospitalocêntrico, do que na promoção e prevenção, uma vez que é do adoecimento que ambas as empresas – privadas e de atendimento hospitalar – obtêm o seu faturamento. Porém, a pesquisa de campo e a entrevista com a diretora da Universidade Corporativa X nos revelou nuances discursivas aparentemente contraditórias, como pode ser visto no estudo de caso desta universidade. Particularmente no caso da Universidade Corporativa Z, trabalhamos com a hipótese de que esta contradiz alguns dos princípios do SUS.

Outro aspecto de grande relevância é que, embora o crescimento deste fenômeno seja inegável e diga respeito ao campo “Trabalho e Educação”, não é visto ainda com a atenção que merece. Poucos são os pesquisadores deste campo que têm se dedicado ao exame crítico deste modelo.

REFERENCIAL TEÓRICO PARA CRÍTICA AO MODELO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA

A teoria gramsciana nos oferece algumas bases para a crítica a este modelo pedagógico. Consideramos que a formação que

as instituições oferecem aos seus trabalhadores está longe de possuir um carácter desinteressado, no sentido gramsciano, que:

[...] conduziria o jovem até as mais amplas possibilidades de escolha profissional e não apenas a um ofício, preocupando-se em formar homens e mulheres como pessoas capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige a sociedade [...]. (SOUZA, 2006, p. 7)

Para Gramsci, deve haver um processo de integração entre as atividades técnico-políticas e técnico-operacionais. A base educativa da “escola unitária” de Gramsci são princípios que possibilitam a construção da subjetividade do trabalhador, tais como o carácter, a consciência e a capacidade crítica. O homem se forma a partir dessa natureza desinteressada e, assim, transforma a si mesmo e o seu meio.

Gramsci alertava insistentemente quanto à necessidade de que a educação das classes populares tivesse um carácter ‘desinteressado’, despidido do utilitarismo (ensino ‘interessado’, dualista, voltado apenas para os interesses do mercado) que visava apenas à formação rápida de mão-de-obra minimamente qualificada para o trabalho técnico. (SANTOS, 2000, p. 47)

O trabalho como princípio educativo em Gramsci pauta-se na “escola unitária” essencialmente humanista, que defende a articulação do trabalho manual com o trabalho intelectual.

[...] é necessário definir o conceito de escola unitária, na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados; as aproximações mecânicas das duas atividades pode ser um esnobismo, [que nada contribui para] [...] criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade como conjunto, e não como indivíduos singulares. (GRAMSCI, 1989, p. 149 apud SANTOS)

A relação entre trabalho intelectual e trabalho manual é a base do conceito de politecnicia, concepção educacional que “foi esboçada inicialmente por Karl Marx em meados do século XIX” (RODRIGUES, 2006, pág. 112). Saviani discute o conceito de educação politécnica apontando em sua estrutura o trabalho como princípio educativo. O autor nos fala que “a noção de politecnicia se encaminha na direção da

superação da dicotomia entre trabalho manual e o trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral". (SAVIANI, 2003, pág. 136).

Gramsci, também um autor da linhagem marxista, desde sua juventude lutou pela emancipação da classe trabalhadora e via na cultura um importante elemento de luta hegemônica, sem prejuízo dos aspectos infraestruturais. Filho de camponeses, percebia na educação uma das armas utilizadas pela burguesia na construção e manutenção de sua hegemonia. Quando criança, fora impedido de dar continuidade aos seus estudos secundários, apesar das boas notas obtidas na escola elementar. Foi preso pelo regime fascista imposto na Itália por Mussolini. Em seu julgamento a acusação alegava que: "É preciso impedir este cérebro de trabalhar". (GRAMSCI, 1989, pág. 3)

Mesmo preso, entre 1926 e 1937, Gramsci não deixou de refletir sobre a política. E foi neste lugar menos provável, o cárcere, que ele produziu uma de suas principais obras: os 32 "Cadernos do Cárcere", onde discorre sobre educação, filosofia, teoria política e preocupações familiares. Denuncia um sistema de educação dualista que hipoteca o futuro das crianças das classes trabalhadoras, limitadas à formação instrumental para o trabalho.

A crítica gramsciana à dualidade escolar ainda tem seu lugar, dado que:

[...] a burguesia se solidariza ao Estado com as instituições que zelam pela reprodução dos valores sociais, conformando o que Gramsci chama de Estado ampliado. Essas instituições se comportariam como Aparelho Ideológico do Estado [...]. (MORAES, 2002, pág. 8)

A escola dualista é produto e produtora desta função ideológica, uma vez que distingue a formação humana, tendo como parâmetro a posição de cada classe nas relações sócias de produção. Formação técnica para as classes dominadas e educação científica e intelectual para as classes dominantes.

No atual modelo de produção de base microeletrônica, o conhecimento passa a pertencer à equipe, e não mais ao trabalhador. O conhecimento não é tácito, e sim corporativo.

[...] a mudança de base técnica do trabalho que possibilita a apropriação do saber do trabalhador de uma forma mais acentuada, chamada de desapropriação do conhecimento tácito, [...] o conhecimento passa a pertencer à equipe [...] e não ao indivíduo. (SANTOS, 2007, pág. 2)¹²

É claro que este modelo de educação é atualizado e acentuado hoje nas Universidades Corporativas, uma vez que as empresas orientam a formação humana para os resultados de seus negócios

Para ilustrar este modelo de educação, demonstraremos dois estudos de caso de universidades corporativas, ambas ligadas ao setor de saúde privado: a primeira, X, é vinculada a uma empresa de plano de saúde; e a segunda, Z, está ligada a um grande hospital.

A UNIVERSIDADE CORPORATIVA X

Alegando interesse no campo educacional como meio para obtenção de resultados, esta empresa de seguro-saúde, já na década de 1980, dois anos após a sua fundação, criou um Centro de Treinamento que, uma década mais tarde transformou-se na Escola de Administração, voltada inicialmente apenas para os funcionários do seu setor administrativo.

Acompanhando a tendência do mundo corporativo e dando seqüência a um modelo de educação que vinha construindo há 10 anos, em 2002 foi criada a Universidade Corporativa de Saúde da empresa.

¹² Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Secretaria de Tecnologia Industrial. Educação Corporativa no contexto da Política Industrial, Tecnológica e do Comércio Exterior. Atividades de educação corporativa no Brasil: Análise das informações coletadas em 2006 pela STI – Secretaria de Tecnologia Industrial do MDIC – Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. (Afrânio de Carvalho Aguiar, especialista visitante STI/MDIC – CNPq), Belo Horizonte, junho de 2006.

Iniciou-se assim uma nova etapa, pautada na filosofia da capacitação contínua, característica das Universidades Corporativas. Segundo Marchi e Castro (2006), o objetivo da Universidade Corporativa X é:

Estimular o indivíduo à constante busca pelo aprendizado, proporcionando, assim, o seu desenvolvimento pessoal e profissional; valorizar as relações, contribuindo para um mundo mais humano e socialmente responsável; difundir o conhecimento, estendendo ao maior número possível de pessoas a possibilidade de compreender e transformar a realidade à sua volta. (p. 2).

Com o título de Universidade Corporativa, a empresa procurou dar maior abrangência a seu público-alvo, estendendo suas ações de educação a todos os funcionários e à sociedade em geral (fornecedores, clientes, etc). Segundo Éboli, essa extensão da abrangência de público, incluindo todos os funcionários da empresa, é vital para o sucesso de uma Universidade Corporativa. (EBOLI, 2004)

O orçamento anual da Universidade Corporativa representa cerca de R\$5.000.000,00 (cinco milhões de reais). Está instalada em dois escritórios da empresa, em duas metrópoles brasileiras. Porém, quando necessário, a empresa aluga salas ou hotéis para realização dos seus eventos. Os prédios onde está instalada a Universidade Corporativa X foram construídos especificamente para este fim e contam com salas bem equipadas, além de ter mobiliário ergonômico e até mesmo uma galeria de arte. (BRISSAC, 2005)

Além disso, a empresa criou um espaço equipado com CD, DVD, livros, *laptops*, computadores ligados à *Intranet* da empresa e material multimídia, com o objetivo de facilitar a consulta dos colaboradores. Como ferramentas pedagógicas, esta instituição conta com *workshops*, programas de imersão, cursos e palestras, programas de desenvolvimento e projetos de *endomarketing*.

Em relação aos cursos, a Universidade abrange os níveis de ensino técnico e de pós-graduação *lato sensu*, com o curso de MBA X *Bussiness Administration*, voltado aos executivos desta empresa de saúde.

Ainda seguindo a tendência, a empresa inicia cursos à distância, através do *e-learning*. Esta modalidade de ensino possibilita ao aluno realizar o curso a partir de qualquer computador, via *Internet*, desde que o funcionário tenha uma senha de acesso. Durante o curso, ao final de cada mês, um executivo da empresa é convidado a dar uma palestra aos alunos, através de teleconferência.

A empresa recebe relatórios de gerenciamento, através dos quais é possível avaliar o grau de aproveitamento do curso por cada funcionário em seu dia-a-dia na companhia. Porém, apesar do custo deste tipo de curso ser mais baixo que os cursos presenciais, a empresa prefere estes, alegando que o contato físico facilita a disseminação dos conteúdos e da filosofia da empresa, já que, como vimos, os cursos são ministrados, em sua maioria, pelos próprios executivos da empresa.

Segundo Morgado (apud BISPO, 2003), "(...)70% da estrutura do curso vêm sendo conduzida pelos executivos da empresa, uma vez que eles conhecem a realidade da empresa e podem repassar informações compatíveis com o cotidiano vivido pelos demais colaboradores".

Na pesquisa de campo, pudemos perceber que a formação exigida destes "professores" varia de acordo com o curso: "nós temos inúmeros professores com mestrado, com doutorado, professores não-executivos, e também executivos que são professores (...) com uma grande bagagem em termos de negócios". (M.¹³, 2007)

Outra forma de disseminar a filosofia da empresa é através da modalidade denominada de "programas". Hoje a Universidade Corporativa X conta com uma grande variedade de programas. Um exemplo, destinado somente aos funcionários e que tem como objetivo implícito a disseminação da filosofia da empresa, é o programa Saber X¹⁴, cujo objetivo é apresentar especificamente informações sobre os negócios e a cultura organizacional da empresa.

¹³ Nome fictício da Gerente de RH da Instituição, responsável pela Universidade Corporativa.

¹⁴ A letra X significa ocultação do nome da empresa, uma vez que não obtivemos autorização para divulgá-la.

Outros programas desenvolvidos pela empresa são os programas ditos de “Responsabilidade Social”, que têm por objetivo geral fazer com que a empresa se consolide no imaginário social como uma empresa compromissada com a sociedade, que zela pela melhoria da qualidade de vida e pelo desenvolvimento. Um exemplo de tal prática é o programa destinado a um segmento do ensino fundamental, cujo objetivo é promover noções básicas de medicina preventiva e de primeiros socorros para os jovens.

A Universidade Corporativa X conta com a parceria de algumas instituições de ensino acadêmico, como a Escola de Enfermagem/RJ e a Fundação Getúlio Vargas/RJ, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Escola de Negócios da UFRJ (Coppead) e a Escola Paulista de Medicina, entre outras.

Para as Universidades Corporativas, estas parcerias são de suma importância porque, além de montarem os cursos por encomenda de acordo com o *ethos* da empresa, cabe às instituições acadêmicas a certificação dos cursos oferecidos. Em tais parcerias podemos perceber como a instituição acadêmica abre mão de sua identidade pedagógica, pois contraria seus princípios fundamentados na formação geral, humanística e universal do sujeito, com bases filosóficas, históricas e sociológicas.

Apesar de estas parcerias serem uma prática comum entre as Universidades Corporativas e as Universidades Acadêmicas, aquelas estão pleiteando, através da ABEC, o direito de certificação dos seus cursos sem a necessidade do aval do MEC, conforme vimos anteriormente. No que concerne a este assunto, a Universidade Corporativa X tem um princípio, também seguindo uma tendência internacional: a certificação pelo mercado, como aponta a gerente de RH da instituição:

Uma certificação da Universidade X, eu diria para vocês que é altamente valorizada no mercado [...]. Isso nos deixa envidescidos, porque é um reconhecimento de outras grandes instituições também. Não é um papel de um certificado, mas muito mais do que um papel [...]. Na verdade, é toda uma experiência que a pessoa recebeu e teve de valor agregado aqui dentro da empresa. (2007).

Segundo M. (2007), o conceito de saúde trabalhado pela instituição é baseado na prevenção, ao contrário das universidades corporativas que atuam nessa mesma área. Este conceito permeia todas as atividades e cursos da empresa.

O posicionamento do grupo X no mercado se diferencia de outras operadoras de saúde porque o nosso foco é na saúde, e não na doença. Então, muitas das vezes que vocês conversam com outras empresas grandes, sérias, competitivas, igualmente à nossa, a grande diferença de atuação é porque o nosso foco é na saúde e na prevenção, [enquanto] as outras empresas lidam com a doença. Então é uma maneira de lidar com essa visão de cuidado, não é? A nossa proposta é a prevenção mesmo, é evitar que o fato venha a acontecer. E as outras empresas muitas vezes se posicionam uma vez o fato acontecido e como remediar. Então é a nossa grande diferença em termos de abordagem. E na linha da gestão do capital intelectual, que é a linha da universidade, exatamente, proporcionar um saber para que as pessoas possam atender melhor, ter maior qualidade de vida, sendo uma empresa que investe em responsabilidade social. A nossa grande diferença de abordagem é essa.

Em princípio, vemos nesta afirmação um possível paradoxo: como uma empresa que tem por negócio a venda de planos de saúde estaria baseando suas ações na prevenção, se lucraria mais com a ameaça de adoecimento, que leva as pessoas a comprarem seus serviços? Analisando melhor, percebemos que faz sentido a empresa se basear nesse conceito, porém não por zelar pelo bem-estar social, mas sim porque lucra mais quando o cliente paga por um serviço que não está usando. Ou seja, a empresa lucra com a idéia da prevenção, pois ela somente arrecadará dinheiro de seus clientes, sem precisar gastá-lo para arcar com custos em doença.

A UNIVERSIDADE CORPORATIVA Z

Em 15 de março de 2004 é fundada a primeira universidade corporativa do segmento hospitalar do país, com aula inaugural ministrada pelo ex-presidente da República e Professor Dr. Fernando Henrique Cardoso, sobre o papel das instituições públicas e privadas no ensino.

Nessa data a instituição já contava com 492 alunos em educação técnica e superior, 12.012 colaboradores que participaram dos treinamentos institucionais, quase 10.000 participantes em eventos científicos e treinamentos em saúde, 742 médicos do programa de educação médica continuada, 1.807 participantes no espaço-saúde e 578 bolsistas para estágios e eventos científicos. Para o ano de sua inauguração, foi previsto um investimento de R\$ 9 milhões. Embora a Universidade tenha sido fundada em 2004, em 1989 o Hospital já começava a trabalhar com educação, criando a Escola de Enfermagem e a Faculdade de Enfermagem.

Além dos cursos de educação técnica, educação superior, cursos de pós-graduação, eventos científicos, treinamentos em saúde para profissionais pertencentes ou não ao quadro do hospital ao qual a Universidade se vincula, esta oferece outras modalidades de ensino, tais como cursos virtuais, presenciais e mistos, canal educativo via TV e Web, biblioteca com mais de dois mil periódicos *online*, videoconferências e multimídia, desde sua inauguração.

A instituição oferece cursos técnicos (5); de graduação (1); de especialização (24); de extensão (2); residência médica (3); MBA executivo em gestão de saúde; além dos diversos eventos científicos (cursos de atualização, simpósios, seminários e jornadas) e treinamentos (palestras e campanhas, programa de atendimento ao cliente, programa de capacitação de líderes e treinamentos admissionais, comportamentais institucionais, comportamentais setoriais, de informática, institucionais e setoriais). Dessa forma, é percebido que, além da capacitação profissional, há uma preocupação por parte da empresa com o aumento da escolaridade de seus colaboradores.

A Universidade mantém ainda convênios com alguns dos mais conceituados centros de medicina do mundo. Sua biblioteca é parceira da Universidade de São Paulo, seus cursos e programas de capacitação têm parceiros como a Fundação Getúlio Vargas, o Ibmecc (Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais) e a Universidade da Pensilvânia/EUA; seus eventos científicos possuem parcerias com as Universidades de Cleveland/EUA e Pittsburgh/EUA e tam-

bém com laboratórios farmacêuticos, entre outros. Os estágios são em parceria com diversos hospitais particulares e com o município de São Paulo; e, por fim, a Universidade é patrocinada pelos bancos Bradesco e Safra.

Os cursos da universidade serviram para reunir todas as ações de treinamento, educação e divulgação de inovação científica do hospital. Estas ações são destinadas não somente aos funcionários desta, mas ao público em geral. Isto prova como o capital, mesmo em áreas fundamentais como a saúde, vem aperfeiçoando-se no sentido de promover a sintonia considerada “perfeita” entre a educação e o capital, assim dispensando toda a influência estatal sobre suas instituições de ensino.

Enquanto a educação formal necessita de credenciamento e reconhecimento oficial, a educação corporativa dispensa esses atributos: o reconhecimento é dado pelo mercado. No ensino universitário acadêmico os cursos são regulados por lei e estruturados segundo as normas do MEC; já nas universidades corporativas os cursos atendem às necessidades das pessoas que integram as empresas. Apesar de essas informações terem sido obtidas no sítio oficial da Universidade Corporativa Z, a certificação de seus cursos ocorre de forma diferenciada: nesta instituição há cursos que, apesar de sua autodenominação como corporativos, são cursos acadêmicos. Ou seja, são reconhecidos pelo MEC e possuem poder de certificação, visto que mantêm parcerias com instituições acadêmicas de ensino.

Apesar de a Universidade Z ter sido criada para integrar as ações do Hospital Z, o aumento de sua dimensão fez surgir a necessidade de segmentar-se: para isso foram criados o Centro de Educação em Saúde e o Centro de Educação Corporativa. O primeiro é responsável pelas ações educacionais nas áreas de medicina, enfermagem e outros, atuando em quatro frentes distintas: educação técnica, educação superior (graduação, pós-graduação, MBA executivo e residência médica), treinamento em saúde (treinamentos setoriais e capacitação para profissionais de saúde pertencentes ou não ao quadro do hospital) e eventos científicos (reuniões,

workshops, jornadas, simpósios e congressos). É voltado para profissionais de saúde e para a população em geral, e também responsável pelo Centro de Experimentação e Treinamento em Cirurgia, pelo Centro de Treinamento Robotizado e pelos cursos *e-learning* (não-presenciais, disponível somente para os colaboradores da instituição – via *Web*) para aprimorar o desenvolvimento da liderança e da competência na instituição.

Já o Centro de Educação Corporativa responde pela capacitação e treinamento dos funcionários do hospital, contemplando as áreas de Treinamento Institucional (palestras, cursos e outras atividades destinadas a ampliar e desenvolver competências dos colaboradores da instituição), Treinamento em Gestão (cursos de gestão de pessoas e negócios destinados a aprimorar as competências das lideranças do hospital), eventos institucionais e formação de colaboradores treinados no sistema ISO de qualidade (são os cursos propriamente corporativos). Isto é, congrega as iniciativas destinadas à capacitação e treinamento dos colaboradores da instituição fora do âmbito assistencial propriamente dito. No mais, coordena o MBA Executivo em Gestão de Saúde e é responsável pelo programa Líderes da Mudança (destinado ao aprimoramento e evolução da liderança da instituição).

Podemos traduzir esse tipo de programa como “formação de líderes para a instituição”. O conhecimento gerado por tais colaboradores não pertence a eles propriamente, mas sim à instituição a qual estão vinculados; é um ativo fixo da empresa. Com a adoção do conceito de Gestão do Conhecimento, fez-se necessária uma reorganização dessa estrutura, e todas as iniciativas de treinamento foram centralizadas. Dessa forma, em 2007, as atividades do Centro de Educação Corporativa foram incorporadas ao Centro de Educação em Saúde.

Segundo o coordenador executivo da Instituição, os cursos tomam o aluno como condutor do processo de aprendizagem e inovam com a valorização da educação continuada para os colaboradores da instituição. Dessa forma, esta universidade diz ter como princípios norteadores a formação de colaboradores que este-

jam inseridos num processo contínuo de aprendizagem; a formação de colaboradores capazes de transformar o conhecimento adquirido em empreendimento; a geração de uma cultura de difusão e valorização do conhecimento dentro da instituição; a promoção da capacitação para seus colaboradores, clientes e a sociedade, visto que tais atividades, segundo a Universidade, visam o progresso nacional e a justiça social.

O presidente desta Universidade afirma:

O objetivo da Universidade Z é formar indivíduos cada vez mais preparados, num processo de aprendizagem; a universidade não somente trará à nossa instituição uma grande vantagem competitiva no segmento hospitalar, ela também reafirmará nosso papel histórico de cooperação com o progresso nacional e a justiça social, na medida em que assumimos o compromisso com a produção e a distribuição do conhecimento como exercício da responsabilidade social. (2004).

A política de pontuação tem por objetivo promover a educação continuada dos colaboradores da instituição. Funciona atribuindo certa quantidade de pontos a cada curso ou atividade do Centro de Educação em Saúde e do Centro de Educação Corporativa. Os pontos são conferidos tanto aos alunos quanto aos professores e a obrigatoriedade ou não de determinado curso e sua correspondente pontuação varia de acordo com o cargo do colaborador. Somando os pontos obtidos nos vários cursos ou atividades, o participante compõe a sua pontuação individual, que aumenta à medida que ele progride, sob o ponto de vista da instituição, nas atividades educacionais.

A Universidade Corporativa Z nasce no contexto neoliberal de decomposição do Estado Social, quando a universidade pública, acadêmica, é desvalorizada em favor do ensino privado. Contudo, a universidade corporativa como tal não é reconhecida pelo governo e é alvo de muitas dúvidas sobre o seu caráter como instituição formadora de conhecimento e sujeitos críticos da realidade. Para os agentes das universidades corporativas, onde se atribui à técnica um grande valor, as universidades acadêmicas possuem um pensar envelhecido para a realidade da era tecnológica.

A educação corporativa surgiu como um instrumento estratégico para empresas e instituições. O discurso corporativo enfatiza o acelerado desenvolvimento tecnológico que se vive no mundo atual, onde o processo de globalização determina a evolução do conhecimento. Dessa forma, as organizações acreditam que não podem esperar que seus profissionais aprendam naturalmente com a experiência, tomando para si o dever de promover a capacitação continuada de seus colaboradores, parceiros, fornecedores e clientes. Porém, ao mesmo tempo, é possível observar no discurso das organizações que estas evidenciam o “papel do aluno como condutor de seu processo de aprendizado”, buscando sempre mostrar como o programa de seus cursos privilegia tal enfoque.

Este tipo de universidade não é voltada para o trabalhador, pois não coloca sua formação e emancipação como finalidade no processo educativo, mas sim a competitividade e produtividade da instituição a qual pertence. Portanto, surge a necessidade de se avaliar que tipo de sociedade se pretende formar diante da negação do trabalhador como agente da história, relegado ao papel de mero expectador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de educação que temos no contexto social atual está arraigado, em sua grande maioria, no *ethos* do capital. A formação postulada na concepção marxista está longe destas ações. Entendemos que somente na construção de um novo bloco histórico está a base para uma sociedade mais justa e igualitária. Na ação de intelectuais orgânicos, sobretudo de educadores e outros trabalhadores, com visão crítica e engajados na luta contra a estrutura capitalista/neoliberal, está a possibilidade de uma educação que tenha o trabalho como princípio educativo, no seu sentido ontológico.

O “conhecimento” adquirido pelo indivíduo nas universidades corporativas, em geral, tem por parâmetro os interesses do mundo empresarial, pouco (ou nada) contribuindo para que o sujeito seja capaz de pensar criticamente a sua realidade dentro e a

partir do mundo do trabalho. As informações recebidas por ele se limitam ao ambiente empresarial e são em grande medida descartáveis fora da esfera da execução, não oferecendo, assim, contribuição para a possibilidade de desenvolver sua consciência.

Para Gramsci, a consciência e a subjetividade representam uma dimensão fundamental na ação política, uma vez que, só por meio delas o homem pode apropriar-se das funções da sociedade, lutando contra as pressões externas que modulam seu comportamento (SEMERARO, 1999).

O homem, para Gramsci, não existe fora da história das relações sociais e das transformações operadas pelo trabalho organizado socialmente. Dessa forma, pode-se dizer que a subjetividade é socialmente produzida, operando numa formação social determinada, em um determinado tempo histórico e no âmbito de um campo cultural. Como nos diz Marx: “o trabalho não produz só mercadorias, produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral”. (MARX apud SILVEIRA, 2002, p. 104).

No sistema capitalista, que trabalha em função da lógica da acumulação, os valores intrínsecos ao sistema, como competição e lucro, se sobrepõem aos valores políticos contra-hegemônicos e aos que se referem à vida psíquica dos indivíduos.

Deste modo, em nome da guerra econômica que impera na atualidade, ‘admite-se atropelar certos princípios, [pois] o fim justificaria os meios’. (DEJOURS, 2001, p. 14). Esses fins, entretanto, são sempre definidos em termos econômicos, a partir de um cálculo custo-benefício que despreza as variáveis humanas e sociais. Porém, conforme afirma Chauí (1992, p. 354-355), em se tratando de ética, ‘os meios precisam estar de acordo com a natureza dos fins e, portanto, para fins éticos os meios precisam ser éticos também, [...] uma vez que as ações realizadas em vista de um certo fim já fazem parte do próprio fim a ser atingido’. (SOARES, 2004, p. 5).

Compreendemos que a educação corporativa, alicerçada pela estrutura do capital e disseminada através das políticas neoliberais, tende a fazer da educação uma formação reduzida e instrumental

do ser humano, uma vez que o objetivo destas unidades está na disseminação da filosofia empresarial por parte dos colaboradores e clientes.

Este modelo de educação limita o homem, dado que o valor fundamental do processo educativo consiste na disseminação da filosofia da empresa para funcionários e sociedade em geral, como instrumento de adesão ideológica e consolidação de hegemonia. (SANTOS, 2007, ABRASCO)

As ações educativas oferecidas pelas universidades corporativas também têm por finalidade o reconhecimento da marca como sendo uma empresa “amiga”, já que desta forma é realizada a propaganda da *responsabilidade social*, além de fazer com que as empresas mantenham sua vantagem competitiva, que é o foco maior destas.

Este modelo educacional atua principalmente sobre as concepções da Teoria do Capital Humano e da Teoria do Capital Intelectual. A primeira utiliza a educação como ferramenta impulsionadora do desenvolvimento social, tendo em vista que o colaborador está investindo em si e, desta maneira, haverá futuramente um retorno – financeiro – em troca. E, para que isto ocorra, a Teoria do Capital Intelectual é posta em prática, possibilitando ao capital a expropriação, o domínio e controle do conhecimento tácito.

Antonio Gramsci diz, por exemplo, que a escola profissional não pode ser uma incubadora de monstros áridos, de olhos ágeis e mãos firmes, sem cultura geral, sem alma... É o que se vê na formação em saúde das Universidades Corporativas é provavelmente a criação de monstros áridos, de olhos ágeis e mãos firmes. (SANTOS, ABRASCO, 2007)

Gramsci propôs a Escola Unitária como ferramenta para enfrentar as ações burguesas. Cabe a nós, críticos do modelo de educação corporativa, retirar desta teoria os fundamentos para a práxis, adotando-a nas ações contra esta onda gigante que limita a formação humana, usurpa o conceito de universidade e desqualifica o papel do educador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Secretaria de Tecnologia Industrial. Educação Corporativa no contexto da Política Industrial, Tecnológica e do Comércio Exterior. Atividades de educação corporativa no Brasil. Belo Horizonte: 2006. 40 p.

BRISSAC, Chantal. "Por dentro das Universidades Corporativas". Disponível em <www.vencer.com.br/materia_completa.asp?codedition=56&pagenumber=11>. Consultado em 13/jun/2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. "Prefácio". In: GRAMSCI, Antonio. *A concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "A Educação como capital humano: uma teoria mantedora do senso comum". In: *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Ed. Cortez, 1984. 234 p.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARCHI E CASTRO. Relatos de Experiência da Universidade Corporativa Amil Assistência Médica Ltda. IN: *O Futuro da Indústria: Educação Corporativa – Reflexões e Práticas*. Série Política Industrial, Tecnologia e de Comércio Exterior. Brasília/DF. 2006. 205-207.

MARTINS, Herbert Gomes. *Estudos da Trajetória das Universidades Corporativas Brasileiras*. Tese de Doutorado. (Engenharia de Produção). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.

MEISTER, Jeanne C. *Educação corporativa*. São Paulo: Makron Books, 1999.

MORAES, Dênis. *Imaginário Social e Hegemonia cultural*. Disponível em <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297>>. Consultado em 11/nov/2005.

MORGADO, Ivânia. *Amil consolida universidade corporativa* In: BISPO, Patrícia. *Amil consolida universidade corporativa*. Disponível em <<http://www.rh.com.br/ler.php?cod=3494&org=2>>. Consultado em 03/fev/2004.

QUARTIERO, Elisa Maria & BIANCHETTI, Lucídio (org). *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Nayla Crisitine Ferreira. *Educação Profissional em Saúde no interior das Universidades Corporativas*. Estudo de caso da Universidade

Corporativa X. Comunicação Oral. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. Recife/PE, 2006. (Cd-rom).

RODRIGUES, José. "Educação Politécnica". In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (org.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006. p. 112-119.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. *Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, Aparecida Fátima Tiradentes dos. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: Estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. Comunicação Oral In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27. Caxambu/MG, 2004. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t095.pdf>>. Consultado em 12/fev/07.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz. Vol. 1, março/2003. 131-152.

SEMERARO, Giovanni. Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção da subjetividade em Gramsci. Educação & Sociedade. São Paulo, ano XX, nº 66, abril/99.

SILVEIRA, Maria Lídia Souza. Algumas notas sobre a temática da subjetividade no âmbito do marxismo. Revista Outubro. Rio de Janeiro, nº 7, 2002, p.103-113.

SOARES, Gianna Maria de Paula. Responsabilidade Social Corporativa: por uma boa causa!?. RAE-eletrônica, v. 3, n. 2, Art. 23, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v3n2/v3n2a07.pdf>>. Consultado em 05/ago/2007.

SOUZA, José dos Santos. O projeto político pedagógico da escola unitária de Gramsci. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006. Recife/PE, 2006. (Cd-rom).

ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO E SUA RELAÇÃO COM O SABER – ASPECTOS DESTA COMPLEXIDADE

Augusto C. R. Ferreira¹

INTRODUÇÃO

O problema que impulsionou a realização desta pesquisa foi a realidade cotidiana de docência no Ensino Médio, a partir de duas percepções: 1) os alunos, de um modo geral, não aparentam gostar do trabalho escolar; apenas o toleram, na melhor das hipóteses; 2) os professores praticamente esgotam as possibilidades de recursos didáticos e motivacionais, sem êxito considerável.

Ser professor não parece ser, à primeira vista, algo difícil, tendo em vista a suposição de um certo poder emanado de sua autoridade, que será exercida em seu ambiente de trabalho, que constitui justamente o seu domínio, mais ou menos imperial. Essa pode ser a idéia de quem está de fora do processo ou, em casos isolados, a realidade de alguns professores que de fato utilizam o autoritarismo no exercício de seu trabalho. Amiúde, porém, quando o postulante a professor vislumbra sua primeira aventura face-a-face com uma turma, o terror pode tomar o lugar da confiança, e o medo do fracasso parece ser tão grande quanto foi a expectativa do suposto poder que o cargo, por si mesmo, parecia garantir.

A prática revela outra realidade: não há poder outorgado que se faça exercer facilmente sobre os alunos, não há garantias, não há a sensação de que seremos respeitados. Paira a percepção de que teremos de provar nosso valor, além de, apesar de todo o esforço e trabalho de planejamento, que seja ao mesmo tempo eficaz e agradável, teremos também de exercer, com freqüência,

¹ Professor do Curso Técnico Integrado da EPSJV. Endereço eletrônico: profguto@fiocruz.br

um efetivo controle sobre uma turma de alunos que preferiria estar conversando sobre a novela, fofocando ou jogando bola, a estarem ali, ouvindo um “cara” falando, e fazendo o que é proposto (seja trabalho intelectual, seja atividade física).

Há, sem dúvida, algo de chocante para todo professor que, cheio de boa-vontade, cheio de idéias sobre a importância do saber e da escolarização para os alunos, especialmente os das classes sociais mais desfavorecidas, depara-se com a resistência do próprio aluno ao aprendizado; ou pior, com uma desvalorização explícita e debochada daquele saber e de todo o trabalho que o professor realiza pelo aluno, trabalho este feito com freqüência além do que seria esperado dele, de forma abnegada e movido pelo sentimento de amor (seja a uma causa, seja aos próprios seres humanos com quem se trabalha), contra várias dificuldades que a estrutura de uma escola e do cotidiano do professor lhe impõem.

Algo está errado: os esforços são desperdiçados, e há o risco de o professor se acomodar e ceder a todas as pressões que sofre, inclusive por parte dos alunos, no sentido de relaxar no seu trabalho, esquecer a aprendizagem e mudar o foco para as aparências e a burocracia das notas e diplomas. A partir daí, torna-se incontornável a necessidade de entender o que se passa.

Para tanto, optamos por direcionar nosso foco de análise para os alunos de uma escola de nível médio da cidade do Rio de Janeiro, investigando a sua relação com o saber, já que há uma escassez de investigações sociológicas dedicadas aos alunos em particular. Sendo assim, utilizaremos os elementos que Bernard Charlot nos oferece para a construção de uma teoria da relação com o saber, investigando “sujeitos, em relação com outros sujeitos, presas da dinâmica do desejo, falantes, atuantes”. Desejamos assim identificar os fatores que concorrem para a mobilização ou desmobilização de alunos do nível médio de ensino para o trabalho escolar.

Utilizamos alguns instrumentos de coleta de dados com estes jovens. O primeiro deles foi o que Charlot e sua equipe denominaram “Balanço do Saber” (BS) (“bilan du savoir”, traduzido também

como “inventário de saber” em artigo de Charlot, 1996). O balanço consiste em uma redação individual, feita pelo aluno, na qual ele pode avaliar os produtos e os processos de sua aprendizagem. Utiliza-se uma frase com uma pergunta para nortear a redação do aluno, encabeçando a folha que lhes é entregue. “Tenho xx_anos”, “Aprendi coisas em casa, na escola, com amigos, na televisão, e em outros lugares”, “O que para mim é importante em tudo isso?”, “E agora, o que espero?”. Nas palavras de Charlot, “o inventário não nos diz, portanto, o que o jovem aprendeu, mas o que faz mais sentido para ele naquilo que aprendeu. E isso é, precisamente, o que nos interessa, já que trabalhamos com a relação do aluno com a escola e com o saber”. (CHARLOT, 1996, p. 51).

As entrevistas coletivas se constituíram num outro importante momento para a obtenção de informações relativas aos objetivos específicos da pesquisa, além de ter sido uma oportunidade de verdadeiro diálogo entre o pesquisador e o grupo estudado. Kramer (2003) afirma que as entrevistas coletivas permitem maior abertura dos entrevistados em relação aos pesquisadores – quando comparadas às entrevistas individuais –, uma vez que a presença dos pesquisadores tende a se diluir diante da presença do grupo, as narrativas são mais densas, os entrevistados expressam emoções mais intensas na medida em que podem compartilhá-las com quem enfrenta problemas semelhantes, os relatos parecem mais autênticos, as pessoas aprendem umas com as outras.

Contamos com a facilidade que normalmente o professor de Educação Física tem no sentido da aproximação e da fluência comunicativa com os alunos, provavelmente devido ao fato de se relacionar com estes não somente através de procedimentos e de comunicação verbal, mas também das formas de comunicação mediadas pelo corpo e pelo movimento, de conteúdos mais afetivos e até mais significativos para os alunos, em espaços e tempos mais abertos e livres.

Além das entrevistas coletivas, fizemos também entrevistas individuais e, nos dois casos, pedimos aos professores e inspeto-

res com quem pudemos contar a indicação de alunos com os mais altos e com os mais baixos desempenhos escolares.

Para a construção do roteiro de entrevista utilizamos algumas perguntas simples que remeteram os alunos aos seus modos de relacionarem-se com o saber escolar e com a própria escola, muito próximas dos próprios objetivos específicos deste projeto, e que também se aproximam bastante das questões formuladas nos “Balanços do Saber”, utilizados pelos pesquisadores da equipe de Charlot, tal como o fazem os demais pesquisadores que se utilizam do mesmo referencial teórico. (CHARLOT, 2001)

Todos os instrumentos assim delineados foram aplicados em outra escola de nível médio, tanto para a testagem quanto para a familiarização do pesquisador com os mesmos. Os dados obtidos nesta escola, embora mais reduzidos em volume, também foram considerados para análise, em comparação com os que foram obtidos na segunda escola.

POR DENTRO DA SALA DE AULA

Sabemos que há professores que não são cuidadosos ao preparar seus cursos ou suas aulas, e não são sensíveis no contato com os alunos, o que gera compreensivelmente um desinteresse por parte destes com relação à aula. Mas nós, professores, sabemos também que reações preconceituosas, desinteresse a priori, e mesmo uma falta de respeito ostensiva ao ignorar a presença do professor e a situação de aula, são apresentados por muitos alunos, sendo que tal comportamento pode ocorrer até em estabelecimentos onde presumivelmente os alunos estariam mais interessados no seu aprendizado, em sua evolução acadêmica.

François Dubet, numa certa altura de sua carreira acadêmica (dava aulas apenas na universidade), após receber tantos relatos de professores a respeito daquele “inferno” que descrevemos acima, resolveu assumir uma turma de liceu (o correspondente, na França, ao nosso Ensino Médio) para verificar, por si mesmo, se o quadro pintado pelos professores pesquisados era fato ou exagero.

E constatou que era fato, conforme seu relato em entrevista publicada na Revista Brasileira de Educação, nº. 5 e 6, 1997. Nas suas palavras, os alunos

(...) não estão 'naturalmente' dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa. (DUBET, 1997, p. 223)

Se numa situação coletiva, social, na qual papéis sociais estão razoavelmente definidos, os atores não interpretam o que seria de se esperar (quase que fazem o contrário!), onde estaria o desacerto? Talvez no professor, talvez nos alunos, talvez na escola, na sociedade mesmo, ou talvez na relação que se estabelece entre os atores em questão, em suas múltiplas facetas: comunicação verbal, não-verbal, atitudes, expectativas, valores, etc. Tais foram as variáveis que me ocorreram como sendo os possíveis fatores onde encontraríamos a causa daqueles desacertos. Que fique claro porém que, quando uso a expressão "onde estaria o desacerto", não estou absolutamente envidando um esforço simplista de imputar culpas a um ou mais dos atores ou dos fatores citados. Trata-se de tentar encontrar uma possível explicação para as situações contraproducentes ao melhor aproveitamento do processo educacional, alarmantemente freqüentes.

Talvez a causa da situação descrita esteja mesmo em nós, professores: talvez sejamos nós os ETs, os alienígenas que estão na sala de aula pensando falar a mesma língua dos terráqueos, conforme Green e Bigum o salientaram (1995). Saber o que está "errado" com a situação ensino-aprendizagem na opinião daqueles a quem todo o processo pedagógico é endereçado, constitui, no meu entender, o primeiro passo para uma saída do problema que vimos descrevendo, e de um possível "fracasso escolar", antes mesmo das aulas começarem: é impossível (ou muito difícil, ingrato, desanimador, desgastante e contraproducente) tentar ensinar a quem, por alguma razão, não quer aprender.

Também em nosso entender, tal busca, embora parta de um problema de relação entre professores e alunos, e destes com a escola ou o saber escolar, não deveria se limitar a utilizar um referencial teórico das psicologias, ou que partisse do pressuposto de um sujeito cognoscente primordial. Antes, deveria se coadunar com uma perspectiva na qual fatores sócio-econômicos entram em jogo, lado-a-lado com fatores de subjetividade, para marcar todo o processo pedagógico.

Podemos constatar que a preocupação com a situação descrita é mais velha do que pode parecer, e também que os sociólogos já se deram conta deste particular problema de relacionamento resistente dos alunos com o trabalho escolar. Antônio Candido expressa tal fato ao fazer uma crítica ao conceito sociológico de Durkheim de educação que, segundo ele, exprime a ilusão pedagógica “segundo a qual a educação é algo que flui do educador para o educando, envolvendo-o pela ação tutelar de princípios e valores sancionados pela experiência da coletividade” (CANDIDO, 1955). O autor prossegue explicando que a educação se dá, na prática, em situações marcadas pela resistência do imaturo, e que na escola aparece como resultante de um sistema de tensões, constituído pelas determinações sociais, através de docentes e administradores, e pelas tendências da sociabilidade infantil e juvenil.

A escola é um espaço onde coexistem diversas lógicas de funcionamento e de comportamento, apesar da legislação ser uma única. Nas palavras de Candido:

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. (1955, p. 107)

Em outras palavras, poderíamos dizer que o texto oficial que prescreve a instituição escolar difere do contexto real que é a escola, contexto onde se desenrola o processo ensino-aprendizagem, e também onde se desenrola o drama da vida profissional de muitos

professores, ou o drama da vida acadêmica e pessoal de muitos mais alunos.

Candido considera que a escola é um grupo social complexo, e que nela se refletem os valores e a estrutura da sociedade (IDEM, p. 17). A “situação de tensão existente entre adultos e imaturos, entre educadores e educandos, na medida em que ambos manifestam modos diversos de participação na vida social, com diversos interesses”, ilustra a complexidade da mesma, sem que necessariamente recorramos à questão da diversidade cultural. O autor também considera que o desconhecimento deste fato pode levar a duas atitudes extremas do professor frente ao fato: ou considera que a educação é um processo exclusivamente unilateral, exercendo o autoritarismo, ou considera que a sociabilidade do aluno possui “um poder de organização autônoma que não deve encontrar pela frente coerção alguma”. (Id., p. 18)

Nas grandes e complexas sociedades contemporâneas, tal grupo social (a escola) é marcado pela presença de atores de diversas origens étnicas, religiosas e sócio-econômicas. Não há uma homogeneidade de pontos-de-vista sobre cada assunto, ou mesmo sobre os valores mais básicos da existência social, o que podemos ver se refletir nos debates contemporâneos sobre filosofia política: um ponto central tornou-se a questão da dificuldade ou mesmo a impossibilidade de se estabelecer uma noção de “bem comum”. Tal complexidade, com seus impasses, vem se refletir no interior da escola, haja visto esta fazer parte deste todo social maior.

Paul Willis (1977) realizou um interessante estudo em uma escola inglesa, no qual relata como ou porquê os alunos que são filhos de trabalhadores das classes operárias resistem tão fortemente ao trabalho escolar, têm resultados sofríveis, não prosseguem nos estudos e acabam tornando-se qualificados apenas para o trabalho operário, que não exige maior escolarização. Willis descobriu que tais alunos associam o bom rendimento escolar às mulheres e aos afeminados e que, tendo nos seus pais o modelo a seguir em termos de identidade, não se permitem ser “bons alunos”, conquanto tal fato significaria quebrar seus valores machistas.

Em *Les Lycéens*, Dubet (1991) relata os resultados de sua pesquisa com alunos que cursavam o correspondente ao nosso Ensino Médio. É impressionante como, de uma forma generalizada, tais alunos não se mostraram predispostos a cooperar pelo melhor rendimento do trabalho escolar, mas desenvolveram uma relação “instrumental e cínica” com a escola, como se estivessem a utilizar estratégias para “sobreviver”, incólumes, àquela fase de suas vidas.

Se tomarmos a expressão “fracasso escolar” como significado da experiência vivida tanto pelos alunos – que não assimilam os saberes escolares –, quanto pelos professores, que observam que seus esforços, no sentido de favorecer a assimilação dos saberes, resultam infrutíferos, teremos um ponto de partida ou referência para justificar nossa investigação. Em princípio, o professor deseja o sucesso de seus alunos nos trabalhos escolares. Mas a experiência demonstra que nem sempre os próprios alunos o desejam.

Diversas razões nos levaram a optar pela investigação dos alunos em primeiro lugar. A primeira delas é bem simples: porque, comparativamente aos alunos, os professores, administradores escolares, pais, e os responsáveis pelas políticas educacionais, têm mais possibilidade de uso da linguagem verbal, e um efetivo maior uso da mesma, tanto por causa do maior domínio dessa linguagem, quanto por causa de uma espécie de crédito implícito que os adultos têm, em detrimento das crianças e adolescentes. Em segundo lugar, poderíamos somar aqui a situação freqüentemente encontrada de um certo receio de se manifestarem, por parte desses jovens, no sentido de contestar aquilo que lhes é imposto pelos professores que, além de serem adultos, detêm um poder sobre seus destinos escolares, poder que se exerce através do processo de avaliação escolar. Sendo assim, o modo como os alunos atribuem significado ou encaram o que se passa no dia-a-dia do processo de ensino-aprendizagem provavelmente não estará já posto em palavras, seja escrita ou falada.

A experiência tem demonstrado, tanto quanto a literatura na área da pedagogia, que em situações nas quais, por diversas ra-

zões, os ofícios dos professores e dos alunos se tornam cargas pesadas demais, existe uma tendência forte a uma acomodação, por parte tanto dos professores quanto dos alunos, a fazer o mínimo de esforço, o mínimo de cooperação, o que nos faz lembrar uma “máxima” (que na verdade é “mínima”, por ironia): “O professor finge que ensina e o aluno finge que aprende”. Isto é, com muita freqüência, quando ocorre a situação em aula na qual os alunos não adotam uma postura de querer aprender, e não se interessam por ouvir o professor, este por sua vez também adota uma postura formal no sentido de “passar a matéria”, para depois cobrá-la em provas, e ponto final.

Perrenoud afirma que tal situação se dá muitas vezes porque “é impossível a qualquer pessoa lutar seis a oito horas por dia com os alunos para os fazer trabalhar até o limite das suas forças”, consistindo então em uma necessidade tática e psicológica (1995, p. 216). Luckesi (1998) discorreu muito bem em seu livro *Avaliação da Aprendizagem Escolar* sobre o que pode ocorrer então: o professor possui, especialmente em escolas públicas, um poder enorme sobre os destinos desses alunos na medida em que seus critérios e processos de avaliação podem ser os mais absurdos, além de simplesmente não corresponder ao programa que foi efetivamente lecionado. Se ele se sentir ofendido com a atitude dos alunos, pode perfeitamente elaborar instrumentos de avaliação que se destinam não tanto a avaliar, mas a reprovar os alunos. Chevallard (apud PERRENOUD, 1995, p. 217), também afirma que os professores se servem da avaliação formal como uma arma..

Se, por outro lado, o professor trabalha em escola particular, pode ocorrer dele se ver na obrigação de aprovar todos ou a maioria dos alunos, independentemente do rendimento escolar desses alunos, simplesmente porque é isso o que o diretor da escola espera, que por sua vez assim o espera porque seus clientes (os pais pagantes) também assim o esperam. Neste último caso, os alunos têm freqüentemente clareza disto, e seu interesse pelo aprendizado cai bastante, enquanto o professor se vê na obrigação de baixar conformemente o nível de seu curso ou de sua avaliação,

além de ter de suportar todo tipo de afrontamento e desconsideração por parte dos alunos.

Em ambos os casos acima considerados, temos uma situação que poderíamos chamar de “mentira pedagógica”, isto é, todo o ritual escolar é formalmente cumprido, tanto pelos alunos (que comparecem minimamente às aulas), quanto pelos professores (que comparecem e dão suas aulas) e, no entanto, ao término de tal processo, o que resulta são alunos que não adquiriram os saberes que, pelos programas escolares, deveriam adquirir. O chamado analfabetismo funcional é uma dessas conseqüências – e o caso de um candidato analfabeto que foi aprovado em um concurso para uma universidade particular do Rio é bastante ilustrativo de como vão as coisas inclusive no Ensino Superior. É certo que este quadro não é a regra, e nem sempre ocorre com todo o vigor: pode ocorrer em diversos graus de intensidade, mas é suficientemente freqüente para se constituir num importante problema da educação brasileira.

No quadro de uma educação que não funciona, isto é, não cumpre o seu papel, seja ele o de educar, de informar, de formar, de capacitar, temos então este desencontro entre professores e alunos: o desinteresse destes pelos saberes escolares e o desinteresse dos professores pelo seu trabalho: é o fenômeno da mentira pedagógica. Conseqüentemente, temos uma dupla perda: de um lado, uma sociedade mal-servida pelos profissionais, técnicos ou simplesmente cidadãos, que não obtiveram o que era de se esperar da escola; por outro lado, temos a situação na qual o aluno se encontra em situação de incompetência, analfabetismo funcional, reprovação, repetências múltiplas ou mesmo de evasão escolar, e tudo ao preço de anos e anos de trabalho escolar, de energia, de tempo de vida, de esperanças na vida, de auto-estima, além de custo financeiro, tanto por parte de quem estuda quanto por parte de quem proporciona os estudos. O problema, portanto, é de ordem tanto individual quanto social.

Acreditamos, como muitos outros, que este estado de coisas na educação pode servir, e muito bem, aos interesses de indivíduos e

de classes sociais que se beneficiam da ignorância e da miséria alheia. Uma massa que desconhece seus direitos, que desconhece fatos históricos e a relação destes com sua própria vida, que desconhece uma vida digna, e que conhece “fracassos” de todos os tipos, inclusive e especialmente o escolar², torna-se mais facilmente “massa de manobra”, submetendo-se a sub-empregos e sub-salários para sobreviver, além de cair facilmente em armadilhas demagógicas, contribuindo para a perpetuação de sua própria condição desumana. Esta é mais uma razão, no mínimo em nome de um projeto de sociedade que não abandona seus cidadãos, para tentarmos achar pistas na direção de uma solução para os problemas escolares por que passam os alunos.

Em última análise, a importância da escola como espaço social de aprendizagem dos saberes e valores sociais, de convívio e de produção de saberes específicos, não deve ser menosprezada em função de quaisquer relativismos. Nas palavras de Forquin:

Mas tais disparidades, objetivamente constatáveis (...), não provam absolutamente que o relativismo radical, o cinismo teórico ou o niilismo erudito sejam as únicas atitudes lúcidas que podemos adotar face à questão dos fatores sociais da transmissão escolar da cultura. Elas não provam que não haja aquisições essenciais da cultura humana (instrumentos e sistemas cognitivos complexos, modos de expressão, elaborações artísticas e espirituais) que, de um lado, mereçam ser comunicadas a todos e que, de outro lado, possam ser efetivamente comunicadas a todos (...). (FORQUIN, 1993, p. 172-3)

Os saberes escolares têm certamente seu valor tanto para a sociedade quanto para cada indivíduo que os assimila, não somente do ponto de vista econômico – já que há uma correlação entre o capital cultural e o capital econômico – mas também de um ponto de vista que poderíamos chamar de totalizante, cultural, espiritual, de realização. Forquin lembra que algumas pessoas lêem uma obra e dizem que essa leitura as transformou. Outras sofrem

² Bourdieu afirma que a escola não só produz desigualdades como também as legitima. Ver, entre outros títulos do mesmo autor, *Escritos de Educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999 (especialmente Capítulo II - A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura).

tal transformação durante uma viagem, ao visitar uma exposição artística, durante uma experiência de vida em comum com outra pessoa, no contato com uma religião. Em todos esses casos, a mudança resulta do encontro com o que já existe.

O que importa numa perspectiva cultural do ensino não é tanto o estudo deste ou daquele objeto cultural em si mesmo, mas o esforço de interpretação que acompanha necessariamente um tal estudo (FORQUIN, 1993). E tal interpretação constitui-se num saber escolar, que os professores tornam vivo em sua atuação profissional (MELLOUKI e GAUTHIER, 2004).

Se a escola possui tamanha importância em sua missão, do ponto de vista de uma cultura mais ampla, social, é certamente porque a assimilação de sua “mensagem”, de seus saberes, tem essa mesma medida de importância. Assim sendo, percebemos que de fato as questões relacionadas com a aprendizagem escolar demandam esforços no sentido de minimizar seus entraves, e acreditamos que tal empreitada poderá ser levada a efeito com maior chance de êxito se nos servirmos da compreensão que as ciências sociais nos oferecem.

Compreender a relação que os jovens têm com o saber escolar, os entraves e os facilitadores desse processo, torna-se para nós não uma questão puramente didática, mas um estudo que pode nos revelar inclusive onde podemos estar errando, como professores e administradores, em valorizar coisas que se mostram contraditórias entre si, ou no uso e aplicação que fazemos desses valores na escola.

Charlot (2000) chama a atenção para o fato de que, ultimamente, o “fracasso escolar” tem sido tomado como objeto de pesquisas com bastante freqüência, e se tornou uma fonte de grandes preocupações. No entanto, ao tentarmos definir o que se quer dizer por esta expressão, verificamos que ela é muito ampla, quando não ambígua. O que se toma por fracasso escolar pode ser a repetência de uma série escolar pelo aluno, ou repetências múltiplas, uma inadaptação ao trabalho escolar, a evasão escolar, etc. Na verdade, este objeto é com freqüência empurrado para os pesquisadores

desavisados, que o tomam apressadamente, sem perceber que se trata de um objeto “sociomidiático”, isto é, faz mais sentido para a mídia e para o senso comum, que o tomam por real, mas que se apresenta muito fugidio para a investigação científica.

Charlot propõe então que se investigue a “relação com o saber”, no lugar de se investigar o fracasso escolar. E por quê? Porque estritamente falando não existe o “fracasso escolar”. Este não é uma espécie de vírus, uma tara congênita, nem algum monstro escondido nos fundos da escola, prestes a atacar alguns pobres alunos. O que existe são alunos concretos em situação de fracasso escolar, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos e essas histórias é que devem ser investigados. (CHARLOT, 2000, p. 16)

Ao se tentar estudar o fracasso escolar em si, uma primeira dificuldade que nos surge é a seguinte: se este consiste numa situação na qual algo que deveria ocorrer não ocorreu, teríamos de investigar essa não-ocorrência. Como pensar aquilo que não é? Como isto é impossível, se parte para uma investigação em que se busca o que faltou, no aluno ou em qualquer outro lugar, para que tudo corresse bem.

Uma primeira solução, então, consiste em investigar a diferença, fazer uma comparação entre o que deu certo e o que não deu. Para tal se utiliza a *sociologia das diferenças*, que se serve amplamente da estatística. Bourdieu, que utilizou esta abordagem, mas não para investigar o fracasso escolar, foi inclusive mal interpretado por muitos, que supunham que sua obra provava que a causa do fracasso escolar é a origem social do aluno. Porém, o que Bourdieu demonstrou é que existe uma correlação entre o fracasso (ou o sucesso) escolar e a posição social dos alunos e de suas famílias. Este é o limite de uma sociologia das diferenças: mostrar que há (ou não) uma homologia de estruturas entre sistemas de diferenças. Daí a extrapolar e afirmar que exista uma relação causal é cometer um erro. Charlot dá inclusive um exemplo que, segundo ele, não é totalmente fictício: se numa pesquisa verifica-se que na maior parte das residências onde há crianças mais bem-sucedidas na escola, que aprendem a ler em um ano, há pelo

menos um banheiro; enquanto que no outro extremo, dos alunos mal-sucedidos, é maior o número de casas que não dispõem de um banheiro. Isto demonstra apenas uma correlação do que há e do que não há em cada caso, com relação a um fator entre tantos outros. Não significa que os banheiros sejam responsáveis pelo aprendizado da leitura em um ano.

Assim sendo, verificamos que a sociologia das diferenças não pode ir além do estabelecimento de correlações. Não pode explicar porquê, nem como, certos alunos não estudam na escola, não aprendem, não compreendem, refugiam-se na indiferença ou explodem em violência. Não pode entender, como na já citada pesquisa feita por Willis (1977), que alguns alunos não desejam, de fato, ser “bons alunos”. Por outro lado, também não explicam porque alguns alunos de famílias populares obtêm sucesso na escola, apesar de tudo. Além disto, os alunos oriundos de famílias que ocupam posições sociais privilegiadas, ao menos na França, sabem que não é sua origem familiar ou o seu capital monetário que garantirá o sucesso escolar: é preciso estudar muito para aprender e passar pelas séries escolares sem problemas. Há uma normatividade inerente ao trabalho escolar que precisa ser obedecida para que se obtenha o sucesso neste empreendimento. Tal normatividade é o resultado de uma soma de fatores, passando pelo regimento escolar, pela relação entre professores e alunos, pelas formas de avaliação escolar, até chegar à relação do aluno com o saber.

Há então uma segunda forma de se abordar os fenômenos que se designam amplamente por fracasso escolar: estudá-lo como experiência vivida, analisá-lo de dentro. Isto implicaria, por um lado, não negar o subsídio trazido pelas investigações da sociologia das diferenças, isto é, não esquecer que, de fato, ele tem algo a ver com a posição social dos alunos. Por outro lado, deveríamos considerar a singularidade e a história dos indivíduos que passam pela experiência, o significado que eles dão à sua posição, sua atividade efetiva, suas práticas, e a especificidade dessa atividade.

Sair das teorias da deficiência sócio-cultural significa sair de uma leitura que vê o aluno “em negativo”, isto é, o que “deveria existir”, para uma leitura “em positivo”, o que está acontecendo com o sujeito, o que ele faz, qual o sentido da experiência para ele, qual o tipo de relações que mantém.

Aqui é preciso deixar claro que a expressão “leitura em positivo do aluno” não significa uma “leitura positiva, otimista do aluno” (CHARLOT, 2000, p. 30), mas antes perceber e analisar o que de fato existe, ao invés do que não existe. Acredito que um dos muitos méritos da abordagem que Charlot propõe está aqui: pode-se “explicar” um processo que se repete e que gera as situações de fracasso escolar, mas que, uma vez que o compreendamos como calcado na questão do sentido e da significação, podemos mais facilmente interferir sobre o mesmo, através da compreensão das possibilidades de leitura de uma mesma realidade objetiva. Em outras palavras, nesta abordagem concilia-se o condicionamento estrutural com a deliberação histórica.

Esta forma de investigação pressupõe, então, um sujeito. Charlot faz a pergunta: como pensar o sujeito, enquanto ser social, quando a sociologia se constituiu separando-se das teorias do sujeito? (IBID., p. 34). E faz uma pequena análise demonstrando como alguns sociólogos resolveram algumas questões relativas ao psiquismo individual. Durkheim introduz a noção de representações coletivas; Bourdieu, a de *habitus* (disposições psíquicas que foram socialmente estruturadas, adquiridas por “interiorização”, “incorporação”). Charlot afirma que esta sociologia é legítima, nos limites em que se fixa. Mas tem como objeto “posições sociais”, e não permite pensar a experiência escolar, que é a experiência de um sujeito (IBID, p. 34-8)

Em Dubet, afinamos a abordagem ao considerar que é impossível reduzir a sociologia ao estudo das posições sociais, e que o objeto de uma sociologia da experiência social é a subjetividade dos atores. A articulação entre diferentes lógicas de ação constitui a subjetividade do ator (IBID, p. 38-40).

Charlot refuta todas essas abordagens por considerar que: ou ainda não dão conta do objeto a que se propõem estudar, ou criam novos problemas. Afirma que o sujeito não se soma aos “EUs” sociais interiorizados; o sujeito “apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos”. Tal apropriação específica do social é transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. O sujeito é um ser ao mesmo tempo singular e social (IBID, p. 43).

Na busca de uma sociologia do sujeito, Charlot também afirma que não podemos deixar de lado a psicologia e seus conhecimentos. Mas nem toda psicologia seria de utilidade neste caso: só poderíamos dialogar com uma psicologia que estabeleça como princípio que toda relação de *mim comigo mesmo* passa pela minha relação com o *outro* (ibid, p. 46). Citando Wallon, toma de empréstimo sua expressão: “o fantasma de outrem que cada um carrega em si”, referindo-se ao fato de que cada sujeito, em sua própria constituição enquanto tal, referencia-se constantemente no outro, na alteridade. Charlot pondera então que, inversamente, as relações sociais geram efeitos sobre os sujeitos e, por isto, é possível uma sociologia do sujeito. (IBID, p. 46-7)

A experiência escolar deve então ser entendida como relação consigo próprio, com os outros (professores e colegas) e com o saber (p. 47). E nessas relações o desejo tem um papel fundamental. Porém, não se trataria de postular uma pulsão primordial e introduzir o social num segundo ou terceiro momento, tal como o faz a psicanálise, e nem de postular o sujeito como sendo uma ilusão, ou um epifenômeno de causas exteriores, como fazem algumas sociologias. O desejo, ao mesmo tempo em que mobiliza o sujeito para a ação, também existe apenas em função de algo que lhe é exterior, é sempre um “desejo de”: não há desejo sem objeto de desejo. “Esse objeto, em última análise, sempre é o outro”. (IBID, p. 47).

Em seguida, deveríamos dialogar com a antropologia, através da qual verificamos que nascer significa estar submetido à obriga-

ção de aprender. Apropriar-se de uma cultura, e de uma cultura que pré-existe ao sujeito. Charlot cita Kant e Fichte, que convergem neste particular: o ser humano não nasce pronto, com instintos para todas as situações, e precisa ser educado. A educação, pois, “é essa apropriação, sempre parcial, de uma essência excêntrica do homem” (IBID, p. 52), isto é, a essência humana não está em si próprio. Por sua condição, o ser humano é um ausente de si mesmo, e traz essa ausência sob a forma de um desejo. Desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta (p. 52).

Também por sua condição, o ser humano é uma presença fora de si: no outro, e no mundo (p. 53). A educação é uma produção de si por si mesmo, mas que só é possível pela mediação do outro. A educação é impossível se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora do processo. Mas há desejo porque há a atração, há o outro, o mundo, o desejável. (IBID, p. 54)

Charlot, a partir de análises de J. M. Monteil, afirma que “não há saber senão para um sujeito”, tal como “não há saber senão produzido em uma ‘confrontação pessoal’” (IBID, p. 61). Tais afirmações vão ao encontro das de J. Schlanger, para quem não há saber em si; o saber é uma relação (IBID, p. 61-2). Em seguida, resume as conseqüências de diversas análises feitas a partir daí: como conseqüência metodológica, não se pode postular uma anterioridade temporal, seja do sujeito, seja do saber. Como conseqüência teórica, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz, consigo, com os outros e com o mundo. E como conseqüência pedagógica, “se o saber é relação, então o processo que leva à adoção de uma relação de saber com o mundo é que precisa ser o objeto de uma educação intelectual, e não a acumulação de conteúdos intelectuais”. Esse processo, porém, não é puramente cognitivo. Trata-se de levar a criança a inscrever-se num tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros, que proporcione prazer, mas também implica renúncia de outras formas de relação com o mundo. Assim, “a questão do saber é sempre uma questão identitária também”. (IBID, p. 64)

Três formas de relação epistêmica com o saber foram identificadas por Charlot, Bautier e Rochex (apud CHARLOT, 2000, p. 68): a relação do primeiro tipo seria a apropriação de um saber-objeto, isto é, daquele saber mais típico quando pensamos em saberes escolares, um saber mais “virtual”, “abstrato”, como o teorema de Pitágoras. A relação do segundo tipo se apropria dos saberes ditos mais práticos, como aprender a nadar, datilografar, escrever: dominar uma atividade. Estes são os saberes “incorporados” nas pessoas, dificilmente transponíveis para livros ou aprendidos pela mera leitura de livros. O terceiro tipo se refere ao aprendizado ou ao domínio de situações relacionais, nas quais “o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em ato”.

Charlot também faz uma distinção entre “relação com o saber” e “relação de saber”; a relação com o saber é uma manifestação incontornável da condição humana: temos de aprender coisas para sobreviver e para nos inserir em uma cultura, para nos humanizar. A relação social de saber é aquela na qual existe um gradiente de saberes diferenciados entre os sujeitos dessa relação. Por exemplo, a relação médico-paciente é uma relação de saber, pois é uma relação social fundada em diferenças de saber; já uma relação patrão-empregado não o é, pois que é uma relação de dependência que não se apóia no saber (IBID, p. 85).

Em sua obra de 2001, Charlot resume alguns pontos importantes para se trabalhar com a noção de relação com o saber, dos quais selecionamos alguns que podem complementar esta apresentação:

- deve-se pensar a educação simultaneamente como um movimento antropológico de humanização, como um conjunto de processos sócio-culturais, e como um confronto de saberes específicos com práticas sociais determinadas. (p.13)
- devemos considerar como se constrói uma relação com o saber que tenha ao mesmo tempo a marca da origem social e não seja determinada por ela. (p. 16)

- só há saber em uma certa relação com o saber; só há aprender em uma certa relação com o aprender. (Idem, p. 17)
- é questão central a da mobilização do sujeito para sua entrada na atividade intelectual: por que motivo (móvil) e para quê (fim, resultado, meta) o sujeito se mobiliza? Que desejo sustenta essa atividade? Que postura (relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo) assume o sujeito que aprende: a do “eu empírico” ou a do “eu epistêmico”?³ (Idem, p. 19)
- a problemática da relação com o saber implica certa metodologia: a pesquisa visa identificar processos e, em seguida, construir constelações, e não categorizar indivíduos. É preciso tomar cuidado para não fazer uma leitura em negativo (“o que falta”). Um indivíduo não tem uma relação com o saber, ele está envolvido em uma pluralidade de relações com os saberes. (Idem, 23).

Assim sendo, como caracterizar um dado sujeito? (IDEM, p. 22) Pode haver uma certa predominância, mas caracterizá-lo por um único tipo de relação com o saber é privar-se de grande parte da força heurística da noção de relação com o saber. Deve-se focar o problema da mobilização do sujeito com o campo do saber (aprender), mais precisamente, nas fontes dessa mobilização e nas formas que ela assume. Conforme a dimensão privilegiada pela análise, temos: o processo “aprender” (o sujeito em confronto com o patrimônio humano), a “mobilização” (a entrada e manutenção do sujeito na atividade), a “aprendizagem” (o desenrolar da atividade). Para compreender esse processo, é preciso identificar os elementos que nutrem, sustentam, contrariam, desviam ou bloqueiam esse processo. É este trabalho de identificação, exploração, de construção de elementos e processos que constitui a pesquisa sobre a relação com o saber. Este trabalho supõe uma “leitura em positivo” da realidade analisada (CHARLOT, 2001, p. 23).

³ “Eu epistêmico” significa aqui o “sujeito do conhecimento racional”, usualmente tomado como “já constituído e à espera, de algum modo, de condições didáticas que lhe permitirão nutrir-se do saber de forma exemplar”, enquanto que o “eu empírico” consiste no “sujeito portador de experiências que, inevitavelmente, ele [sujeito] já buscou interpretar”. (Charlot 2001, p. 18)

Perrenoud, em seu livro *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar* (1995), afirma que “nenhuma concepção do ofício do aluno assegura a priori que as aprendizagens desejadas não de operar. Tudo depende da forma como cada criança ou adolescente investe no seu ofício, e lhe dá sentido” (p. 208). A questão do sentido que a situação de classe escolar, ou de aprendizagem escolar, tem para os alunos, torna-se assim importante para os professores “por razões menos desinteressadas [que a dos antropólogos e sociólogos], visto que, ao questionarem-se sobre o modo como devem suscitar aprendizagens, devem simultaneamente interrogar-se sobre o sentido do trabalho e dos saberes escolares para os alunos” (IDEM, p. 206).

Perrenoud afirma estar convencido de que a questão do sentido é central na análise do sucesso e do insucesso escolar, e que nenhum ser humano é redutível à sua posição social: os itinerários individuais podem levar cada um a se libertar de sua situação de pertencimento a uma classe social, no sentido de padronização (IDEM, p. 220). Tal ponto de vista parece que se coaduna com o esforço teórico de Charlot no sentido de transcender os limites que a questão das posições sociais impõem ao pesquisador, e também aponta para a valorização das histórias dos sujeitos, em vez de suas trajetórias.

Dayrell (1996) também considera necessário aprofundar análises que buscam apreender a escola na sua dimensão cotidiana, isto é, entender melhor o que se passa entre os sujeitos que lhe dão vida e os procedimentos utilizados em seu relacionamento. Tais análises contribuiriam para a problematização da função social da escola (p. 160).

CONCLUSÕES

No que diz respeito aos alunos das classes populares, as dificuldades de assimilação do saber escolar parecem ser de várias origens. Além do tipo de saber apresentado não corresponder ao que eles estão familiarizados, ou que valorizam (saber do segundo tipo, saber prático, cf. CHARLOT, 2000), também lhes é de difícil assimi-

lação, tanto por causa do tipo de relação com o saber que é exigido, quanto pela dificuldade da própria linguagem que é utilizada para a apresentação desses saberes. Some-se a isto o fato de que as próprias expectativas que estes alunos e seus pais têm em relação à utilidade desses conhecimentos são baixas.

O valor que é dado ao saber escolar varia bastante, em princípio, de classe para classe social. Para as classes populares, talvez, o saber escolar se apresente como dúbio no seu valor: ora é representado como algo desejável, tanto pelas “portas que abre” no mercado de trabalho, quanto pelo status que confere aos que o dominam, ora é representado como algo inatingível ou mesmo inútil.

Para os alunos das classes médias, parece haver ao menos dois tipos de relação com o saber: o de reconhecimento de seu valor como meio de ascensão social, ou o de reconhecimento de seu valor apenas como mercadoria, isto é, um valor relativo, instrumental, e substituível por diversas formas de corrupção do processo escolar. Para os alunos deste último caso, impregnados de ideologias hedonistas e consumistas que grassam em nossa sociedade, o saber tem de dar prazer, e não exigir qualquer esforço. Tal atitude é incompatível com a normatividade de qualquer aprendizado, seja escolar ou não. “O aluno devia poder escolher o que vai estudar”, dizem eles em nossa pesquisa, e “Inglês pra mim tem de ter o meu jeito, senão eu jogo fora”, diz uma propaganda de um curso de idiomas que está nas ruas no momento em que estas linhas são escritas.

Os alunos que teriam, comparativamente, as melhores condições de adquirir saberes escolares, por possuir capital cultural, e/ou boa relação com o saber de primeiro tipo (saber-objeto), boicotam ou sabotam a própria possibilidade de fazê-lo, devido a uma atitude de “mínimo esforço”, de “empurrar com a barriga”, atitude talvez propiciada pela lógica de nossa sociedade, que de alguma forma nos faz crer que tudo tem de ser uma mercadoria, o saber tem um valor instrumental para o consumo, e tudo deve ser comprado com o dinheiro.

Em ambos os casos, alunos daqui e dali, parece aos professores que o saber escolar perdeu seu valor intrínseco, perdeu o seu sentido, tendo se tornado meramente um recheio de vento no pastel do botequim da escola pública. A cada aula é preciso lutar contra a resistência dos próprios alunos para levar a eles o que sabemos ser necessário para que tomem para si aquilo que historicamente lhes foi e é alienado. E nessa luta, o que ocorre freqüentes vezes é o cansaço do professor e sua rendição àquilo que em outra parte deste texto denominamos “mentira pedagógica”.

Como exatamente se dá aquele processo, no qual os próprios alunos boicotam e sabotam suas chances de absorver os saberes escolares, ao adotar uma lógica incompatível com a normatividade de qualquer aprendizagem? Esta nos parece ser uma pergunta pertinente ao adotarmos a abordagem da “leitura em positivo” dos alunos. Não acreditamos na dita teoria da conspiração, mas acreditamos que há uma lógica e um sentido implícito nas relações sociais, que em algum grau se refletem nas relações escolares e nas próprias relações com o saber.

A “normalização”⁴ (CHARLOT, 2001) atual das relações dos jovens com o mundo (que nos parece ser a de contestar cegamente tudo o que é “tradicional”, ao mesmo tempo em que adere facilmente ao que é “novo” e aos apelos consumistas) tem influência negativa sobre a relação dos jovens com o saber, especialmente o saber escolar, que por razões diversas, parece revesti-lo das características mais indesejáveis a eles: local específico de sua veiculação que lhes exige um investimento de tempo e deslocamento, normas a serem obedecidas no local, horários a serem cumpridos, disciplina e concentração para adquirir os saberes, relações de saber ligadas a figuras de autoridade (quando não autoritárias) etc⁵.

⁴ Normalização é o nome dado por Charlot (2001, p. 26) ao modo como certos procedimentos, para se obter certos fins, são postos em prática por um sujeito ou por um grupo social, pressupondo a conformação a normas sociais, relações sociais. Normatividade refere-se aos procedimentos mínimos indispensáveis para a obtenção de certos fins, independente das relações sociais. Maiores detalhes, vide a obra citada.

⁵ Hannah Arendt (2003) escreveu que a educação não prescinde nem da tradição nem da autoridade. Uma vez que ambos estão demasiado enfraquecidos na sociedade atual, a educação, por consequência, também fica enfraquecida. É importante saber que Arendt faz distinção entre autoridade e autoritarismo.

Podemos notar aquela lógica e aquele sentido das relações sociais se refletindo em outras áreas importantes da vida. O reflexo dessas tendências sociais em nossas relações profissionais e pessoais cotidianas pode ser captado nos resultados do “jogo” que acabamos jogando. Os próprios atores que seriam os maiores interessados em adquirir o que não têm, ou em “jogar a favor do próprio time”, acabam “jogando contra”, e reproduzindo ou confirmando as tendências de expropriação e subsequente exploração.

Na falta de uma compreensão sócio-histórica, de uma visão de conjunto da situação de trabalho precária nas quais se encontram, muitos profissionais acabam também contribuindo para a perpetuação das desigualdades: médicos e enfermeiros de hospitais públicos não atendem ou atendem de má vontade; advogados da justiça pública não atendem ou atendem de má vontade; professores da escola pública não dão aulas ou dão de má vontade. Somando-se a isto o processo de sucateamento dos serviços públicos, fica-se com a impressão de que o que é público não presta, e o que é particular é melhor.

Parece, pois, haver algo a ligar a transformação para pior nas mais importantes áreas da vida à lógica capitalista de privatização; antes, dos meios de produção, hoje, até do saber escolar. Os mecanismos por meio dos quais se dá este processo poderiam constituir outros textos, outras pesquisas, mas por certo que a objetivação do saber, descrita por Vincent, Lahire e Thin (2001), teve um papel importante nele.

Há momentos em que o professor, durante sua aula, percebe que os alunos não respondem a qualquer tentativa de tornar o estudo menos aborrecido, mais interessante. Percebe que os alunos estão ali porque querem o diploma, e não o saber que o diploma pressupõe. Às vezes, no Ensino Básico, o professor percebe (e pode confirmar diretamente) que os alunos ali estão porque o ensino é obrigatório. Então, ele se pergunta sobre o próprio sentido de tentar ensinar os seus conteúdos a quem não quer aprender. Teria ele o “direito” de fazê-lo, de insistir, de tentar tudo o que estiver ao seu alcance, de avaliar e, se for o caso, de reprovar (ou aprovar),

independentemente de quaisquer considerações sobre a situação particular em que cada um de seus alunos se encontra?

Ao fazer uma distinção entre os “alunos empíricos” e os “alunos concretos”, Saviani (1989) já nos faz antever que os desejos e resistências que o aluno apresenta no intercurso da aula não são, necessariamente, fatores que o conduzirá a uma relação mais produtiva com a escola, tanto em termos de aprendizagem quanto de trajetória social. Por enquanto, de nossa parte, concordamos com Gimeno (2001), entre tantos outros, ao afirmar que a escola pública obrigatória é um direito histórico, nascido de preocupações humanistas e que não chegou sequer a consolidar-se na prática.

Embora os objetivos da escola, definidos pelos diversos grupos de interesse, sejam divergentes em algum grau, parece que a oportunidade de todos estudarem já é consensual. A crença no progresso da civilização e dos indivíduos é estabelecida em função de um duplo consenso: um consenso epistemológico, de que todos podem ser educados, e um consenso moral, de que todos devem ser educados (GIMENO, p. 58).

Os conteúdos nucleares dos currículos escolares também deviam ser parte de um “grande consenso”, e as razões dadas para que tais conteúdos sejam obrigatórios deveriam estar sempre claras, tanto para os professores quanto para os alunos, por uma questão de encontrar um sentido para aquilo que se faz. O que é, aliás, uma distinção do trabalho humano para o “trabalho” animal, como o das formigas ou abelhas (SAVIANI, 1989). O ser humano antecipa mentalmente os resultados de seu esforço, planeja o trabalho em função de um objetivo esperado. Alienar o trabalhador (ou o estudante) da consciência desta finalidade, da finalidade do seu trabalho ou do seu estudo, é alienar o ser humano de um dos seus maiores “distintivos”, e também dos seus maiores móveis, pois um trabalho não-significativo é desmobilizante.

Anteriormente, fizemos uma oposição simples, ou mesmo simplista: estudar é esforço ou é diversão? Acredito que tendemos sempre a polarizar e pensar por extremos, mas é possível pensarmos em fazer o estudo ser esforço e *também* diversão. O

que não se pode é querer ter um sem o outro. Charlot cita o exemplo do esporte: fazer jogadas magníficas, como Ronaldinho faz, é ao mesmo tempo esforço e prazer. O prazer de fazer bem-feito, de obter sucesso numa empreitada, é um prazer que até se estende a quem assiste ao jogo. Mas as jogadas não vêm gratuitamente: mesmo para alguém já talentoso de berço, jogar futebol profissional exige muito treino, e o próprio jogo não se faz sem esforço, sem desgaste.

O estudo requer esforço, concentração, disciplina. Requer renúncias. Mas certamente que há um prazer no fim do túnel. E esse prazer, o prazer do saber, de resolver questões matemáticas, biológicas, de escrever bem, e de fazer bom uso de todo um cabedal cultural que caracteriza a própria civilização na qual vivemos, é um direito inalienável de todos, uma condição mesmo de humanização. Mas a maioria da população tem conhecido somente o lado do esforço, sem chegar a resultados apreciáveis ou apreciados. Associam então o estudo somente ao desprazer e ao fracasso.

Mesmo numa sociedade que se quer plural, democrática, ou há um núcleo de leis e processos formativos que garantam o sentimento de unidade social, com a inclusão de todos no desfrute daquilo que a sociedade como um todo oferece, ou haverá exploração e desigualdades que contradizem a idéia de unidade social e “democracia” com “liberdade, igualdade e fraternidade”. Aí reside, também, a necessidade da apropriação de saberes, neste caso, sociais, históricos e filosóficos, que oportunizam aos alunos reconhecer a diferença entre o que é de interesse privado e o que é de interesse coletivo, tanto quanto a diferença entre o aluno empírico e o aluno concreto. E, pedindo licença para extrapolar os conceitos de Saviani (1989), diria eu compreender a diferença entre o “cidadão empírico”, consumista, egoísta e etnocentrista, e o “cidadão concreto”.

No que se refere ao aluno e sua relação com o saber, muitos fatores entram em jogo, sendo que uma boa parte desses fatores já é bastante conhecida. Esta pesquisa indica que, para os alunos de Ensino Médio das escolas pesquisadas, o fator central para a

mobilização ou desmobilização do aluno para o trabalho escolar é a atenção “pessoal” que o professor pode dar ao aluno, atenção traduzida e viabilizada pela sensibilidade e preocupação do professor em querer saber se o aluno está acompanhando as explicações que lhe são dirigidas.

Charlot afirma que uma sociologia da relação com o saber deveria demonstrar como as relações com o saber são construídas em relações sociais de saber (CHARLOT, 2000, p. 88). Podemos então afirmar que esta pesquisa contribuiu nesse sentido, pois ficou evidenciado como uma relação de saber por excelência, que é a relação professor-aluno, afeta fortemente as relações dos alunos com o saber escolar. Este dado e as considerações anteriores nos levam a concluir que, um primeiro eixo, fundamental para a mobilização dos alunos para o trabalho escolar e seu engajamento numa relação de saber com o mundo, é o engajamento do professor no processo do aluno, no aprendizado do aluno; a autodoação e a confiança do professor no potencial de aprendizado de seus alunos.

Esta conclusão crucial nos indica o quão frágil fica o ensino, tendo em vista o modo como os professores se sentem face ao descaso e desrespeito dos governos para com a categoria. Por um lado, a relação dos alunos com o saber escolar é fortemente afetada pela maneira como os professores se relacionam com os alunos, mais especificamente, pela maneira como esta relação se dá nos momentos específicos onde o saber está em questão (geralmente, nas aulas). Por outro lado, esta última relação, que demanda uma grande disponibilidade, tanto cognitiva quanto afetiva por parte dos professores, fica prejudicada em função da relação de descaso que o poder público em geral tem para com a escola e os professores.

No que se refere à relação didática entre professor e alunos, podemos concluir que, uma vez que o fator que mais desmobiliza os alunos para o trabalho escolar é a aula do tipo “palestra”, sem interação com os alunos, seria importante: a) que os professores se inteirassem dos modos de comunicação dos alunos, inclusive os não-verbais, pois a relação de saber na sala de aula parece induzir

os alunos que não entendem a matéria a permanecer em silêncio; b) que os alunos adquirissem, através de uma “discriminação positiva” (BOURDIEU, 1999) com aulas especiais, o modo de comunicação “padrão”, valorizado na escola e em outras esferas, como uma das chaves para o desvelamento dos conhecimentos, tanto técnico-científicos quanto sociais e humanísticos, enfim, para que a comunicação e a compreensão de parte a parte também melhorassem; c) que os professores se inteirassem dos valores emulados pelos “alunos empíricos” e da lógica que lhes guia as ações, não para reiterá-los, mas para estarem cientes de seu ponto de partida no processo educacional; d) que os alunos se inteirassem dos valores que o “aluno concreto” adota para cumprir os objetivos da educação, além da lógica que decorreria desses mesmos valores.

Para este último indicativo, a ação do professor é o primeiro requisito que se faz necessário, pois não podemos esperar que uma consciência que demanda saberes históricos, sociais e filosóficos (saberes escolares), além de uma postura que decorre de certos valores mais humanistas, surja nos alunos de forma espontânea, ou simplesmente nas páginas da internet ou demais veículos de propaganda da sociedade consumista na qual vivemos. O professor é um indispensável “mediador, herdeiro, intérprete e crítico” (MELLOUKI e GAUTHIER, 2004) de tudo aquilo que se passa como “informação”, incluindo aquilo que se pretende e se apresenta como mais neutro e inofensivo.

Feitas estas ressalvas, podemos afirmar que a comunicação efetiva, não apenas de informação técnica e “desinteressada”, mas também de valores é, pois, o segundo eixo da questão que se coloca para a mobilização dos alunos ao trabalho escolar. Essa comunicação só se efetiva na medida em que os professores compreendam a existência de lógicas diferenciadas, paradoxais, entre alunos e professores, e entre os diferentes tipos de alunos. O sentido do estudo deve estar desvelado para seus atores. O que nos parece em acordo com Charlot, ao afirmar que para que uma informação, um enunciado, tenha significado, é preciso que ele tenha um sentido, diga algo sobre o mundo, e “possa ser entendido em uma troca entre interlocutores” (CHARLOT, 2000, p. 56). O

trabalho docente pode não se restringir a isto, mas é a partir daí que os conteúdos curriculares poderão ter uma chance de serem apropriados pelos alunos. Ou, em outras palavras, que a escola cumpra sua finalidade legítima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDET, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CANDIDO, A. "A estrutura da escola". In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade - leituras de sociologia da educação*. [s.l.]: Companhia Editora Nacional, 1955.
- CHARLOT, B. Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 97, p. 47-63, maio 1996.
- CHARLOT, B. (org.). *Os Jovens e o Saber: Perspectivas Mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- CHARLOT, B. *Da Relação com o Saber – Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DAYRELL, J. "A Escola como Espaço Sócio-Cultural". In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DUBET, F. *Les Lycéens*. Paris: Ed. Du Seuil, 1991.
- DUBET, F. Quando o Sociólogo Resolve ser Professor (entrevista). *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 5 e 6, 1997, nº 6.
- FERREIRA, Augusto César Rosito; LUDKE, Menga. Texto e contexto da relação aluno, escola e saber. [Dissertação de Mestrado - Educação]. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Rio de Janeiro, 2006. 115 p.
- FORQUIN, J-C. *Escola e Cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GREEN, B.; BIGUM, C. "Alienígenas na Sala de Aula". In: SILVA, Tomaz T. da. *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KRAMER, S. "Entrevistas Coletivas". In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, nº 87, p.537-571, ago. 2004.

PERRENOUD, P. *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

SAVIANI, D. *Sobre a Concepção de Politecnia*. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, FIOCRUZ, 1989.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº 33, jun/2001.

WILLIS, P. *Learning to Labor: How the working class kids get working class jobs*. Hampshire: Grower Publishing Company, 1977.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS NO RIO DE JANEIRO (1975-1998)

Isabel Brasil Pereira¹

Joana Ramalho Ortigão²

A análise da produção do conhecimento a respeito da formação profissional em Saúde, nos níveis médio e fundamental, e da contribuição deste conhecimento produzido para a educação deste mesmo trabalhador, é ao que se propõe este estudo. Neste caminho foram mapeadas – entre 1975 (ano de criação dos primeiros programas de Pós-Graduação) e 1998 – dissertações, teses e relatórios de pesquisa de instituições públicas, de ensino e pesquisa³, situadas no Estado Rio de Janeiro, referentes a este tema, bem como identificadas as suas questões mais recorrentes.

Desde o início trabalhamos com a hipótese da escassez do conhecimento acadêmico produzido acerca dos trabalhadores de nível médio e fundamental da saúde. Isto porque a ideologia o tem relegado historicamente à categoria do *trabalhador que faz e não pensa*, promovendo uma naturalização do seu saber. O saber que lhe é necessário, supostamente, não deve merecer uma qualificação que seja fruto do conhecimento produzido pela aliança entre pesquisa e ensino.

¹ Bióloga, Doutora em História e Filosofia da Educação Puc-SP, Profa- pesquisadora da EPSJV/Fiocruz e Profa Adjunta Febf/Uerj

² Graduada em Produção Cultural pela Universidade Federal Fluminense, Pesquisadora/produtora cultural do Museu casa do Pontal

³ Trata-se de um recorte da produção acadêmica de instituições significativas no campo da Educação, da Saúde Pública, da Enfermagem e das Ciências Sociais. O período das produções analisadas variou de acordo com cada instituição, bem como o tipo de produção selecionada: *dissertações e teses* no caso de programas de pós-graduação de Mestrado e Doutorado e *relatórios de pesquisa* no caso de programas de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico.

Ou seja, o caminho da “vassoura à vacina” “deve” ser percorrido pelo trabalhador do nível médio da saúde sem que ele passe pela formação adequada. No máximo recebendo alguns treinamentos que o façam se adaptar e executar mecanicamente equipamentos derivados de novas tecnologias, e que rapidamente o leve a exercer a flexibilidade que os serviços vão lhe exigir. A naturalização da ação do referido trabalhador é um dos motivos da pouca produção acadêmica sobre o assunto.

Do ponto de vista das reflexões sobre a produção do conhecimento, a hipótese concebida se deu na medida em que constatamos, como nos diz Stengers (2000), que as operações de poder na produção do conhecimento não consistem apenas no modo como se valorizam e aplicam as descobertas científicas, mas também em função do fato de que a ciência se move por verdadeiras “operações de captura”, que visam as coisas tanto quanto os homens; que visam as práticas científicas tanto quanto as relações políticas. Portanto, as “operações de captura” induzem a um impedimento na escolha dos temas e questões a serem investigadas – como no caso do exercício do trabalho e da qualificação de profissionais que têm um papel desvalorizado na sociedade.

PRODUÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DE NÍVEL MÉDIO E FUNDAMENTAL DA SAÚDE

É sabido que ao desmascarar as operações de poder, Foucault descreve para as produções das ciências humanas, e daí ser referência maior em dissertações e teses da área da saúde, usos que esta jamais reivindicou, e que estava longe de aceitar com tranquilidade. Por pouco tempo as ciências da natureza estarão livres de suspeita: logo se poderá afirmar que as operações de poder não consistem apenas na maneira de valorizar as descobertas científicas de aplicá-las, mas que a ciência se move por operações que visam as coisas, os homens, as práticas científicas e as relações políticas

No mesmo caminho, ao longo das três últimas décadas, o caráter político-ideológico das ações em saúde, demonstrado através da produção do conhecimento desta área, foi denunciado. No cotidiano das práticas, nas opções por instrumentos e técnicas de intervenção, se reproduz a sociedade hierarquizada em que vivemos.

Na mesma linha, a década de setenta do século XX lança um veredicto fatal: todo o conhecimento das ações cotidianas dos serviços de saúde é reprodução – à moda althusseriana –, de forma de que esta visão não comporta a idéia de produção de conhecimento com gênese na prática, com o ideário de uma democratização nas ações de saúde, mas apenas como farsa de um aparato ideológico e realidade de um mecanismo de controle social.

A perspectiva de politização da saúde desvelou relações existentes, como entre a saúde e a economia, entre o público e o privado. Mas ainda que instituído, o paradigma da politização da saúde encontra obstáculos fundados na idéia de separação entre ciência, tecnologia e questões sociais. Obstáculos como a face ideológica dos meios de comunicação – veículos de mercadorias e formadores de subjetividade ideológica, como nos ensina Adorno (1987). A saúde tratada como mercadoria, como “lugar dos sonhos”, na linguagem de Kurz (2000), atrelada a sentimento de bem-estar e sucesso.

O entendimento de que a medicina e a saúde pública não estão a salvo dos interesses econômicos e políticos faz com que a produção crítica na área do trabalho em saúde procure caminhos para desenvolver um paradigma que tem como premissa a negação da separação entre ciência e técnica.

Como nos ajuda a entender Schraiber (1996):

Ocorre que esta separação é muito comum. Tendemos a ver a ciência e as ações técnico-científicas como tendo uma origem ou um compromisso social apenas, ou naquele momento de sua emergência histórica ou então no uso social de sua produção, como se fosse algo já perdido ou externo às suas premissas atuais. Aceitamos que a ciência moderna representou uma luta política e ideológica, uma nova construção social, porque pensar cientificamente e agir tecnologicamente foi emancipador

e libertário. Mas esse compromisso, no modo de vida que hoje temos, parece-nos muitas vezes ter ficado ali na origem, naquele outro tempo histórico. Assim, culturalmente, é comum pensarmos que a ciência e a tecnologia foram políticas apenas no seu nascimento (p. 7)

É igualmente instituído que depois disto, ciência e tecnologia teriam se tornado autônomas, construindo leis próprias e distintas, “que as neutraliza, isolando-as do mundo dos valores e da paixão humanas”. (SCHRAIBER, 1996, p. 9)

A produção de conhecimento acerca das ações na saúde põe em xeque a noção tradicional de tecnologia, como nos estudos de Ricardo Bruno Mendes Gonçalves (1994), que através da categoria conceitual de *trabalho* responde a questões como a que se segue: se as práticas não são apenas seus instrumentos materiais, ou suas técnicas, o que são? O autor afirma, categoricamente, que estas práticas, inseridas na sociedade, apresentam-se como trabalho.

A produção do conhecimento crítico em saúde rompe com a cientificidade pura da ação, fundamentando-se na leitura marxiana do trabalho e, refletindo portanto, o papel da ciência nas práticas sociais, mais precisamente na saúde.

Pensando com Mendes-Gonçalves o conceito de *saber operante*, categoria já conhecida da *teoria do trabalho*, partimos também da premissa marxista que nega a idéia do homem reduzido só ao fazer, que conserva a imagem aristotélica do homem como animal político, mas que o supera com o conceito de que o homem é capaz de produzir as condições de sua existência material e intelectual.

O conceito de saber operante ilumina a idéia de que o homem cria as circunstâncias em que vive e deve ser capaz de transformá-las. Para o referido autor, o trabalhador poderá desenvolver esta capacidade e dominar as suas ações se, enquanto trabalhador, detiver o saber técnico e científico (que é também político), isto é, o seu saber operante.

No trabalho em saúde, o saber operante permite pensar o trabalhador de nível médio da saúde vencendo a alienação. Não

mais um mero executor mecânico dos equipamentos ou das ações de saúde, como um instrumento coisificado da própria ciência.

Com o intuito de investigar o interesse pelas análises sobre as ações desenvolvidas pelo trabalhador de nível fundamental e médio da saúde, apresentamos o mapeamento e as reflexões produzidas por este estudo, caracterizando as instituições onde os trabalhos científicos foram produzidos. São elas: Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (Programa de Mestrado, período de 1975 a 1995); Pós-graduação da Faculdade de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Programa de Mestrado, período de 1978-1996 e Programa de Doutorado, período de 1993 a 1997) ; – Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Programa de Mestrado, período 1990 a 1997); Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Programa de Mestrado, período de 1975 a 1997 e Programa de Doutorado, período de 1986 a 1997); Pós-graduação da Escola Nacional de Saúde Pública/ Fiocruz (Programa de Mestrado 1981 a 1998 e Programa de Doutorado 1984 a 1998); Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz (Programa de Aperfeiçoamento do Ensino Técnico, relatórios, período de 1995 a 1998); Dissertações e teses do Mestrado e Doutorado da Faculdade de Enfermagem - UFRJ ; Dissertações do Mestrado da Faculdade de Enfermagem da UERJ; Dissertações e teses do Mestrado e do Doutorado em Ciências Sociais da UFRJ; Dissertações do Mestrado e do Doutorado em Ciências Sociais da UERJ; Dissertações do Mestrado da Faculdade de Enfermagem da UNI-RIO; Dissertações do Mestrado em Ciências Sociais da UFF.

Fez parte dos procedimentos metodológicos a busca e consulta dos científicos trabalhos científicos nas próprias instituições, na medida em que, muitas delas apresentavam, no banco de dados virtual quando existiam) informações incompletas, que não permitiam, de maneira satisfatória, a análise do material. Em relação análise de conteúdo do material adaptamos da Minayo (1992) , fases que ela utiliza para a análise de conteúdo por tema: pré-

análise; exploração do Material; tratamento dos resultados obtidos e Interpretação.

SELEÇÃO E ANÁLISE DOS TRABALHOS CIENTÍFICOS

Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF)

Em um universo de 400 dissertações, publicadas entre 1975 e 1995, foi possível encontrar apenas uma referente ao nosso tema. Inserida no campo de análise da produção de conhecimento no país, a dissertação procura observar as singularidades de um processo de formação de técnicos e pesquisadores nos assuntos de medicina experimental em uma instituição não-escolar do início do séculoXX. Além disso, ressalta a contribuição deste processo para a implantação de um caminho para a institucionalização e profissionalização da pesquisa no país e para o delineamento de um 'modelo de formação para a ciência'.

Mestrado e Doutorado em Saúde Coletiva⁴ (Faculdade de medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj))

Neste Programa, foram publicadas um total de 133 dissertações de mestrado, entre 1978 e 1996. Deste total, foi possível selecionar apenas duas. Ambas referem-se a uma categoria discriminada politicamente entre os profissionais da saúde: o *atendente de enfermagem*. Buscando uma análise acerca da formação e da prática profissional, percorrem os processos de qualificação e profissionalização do atendente no âmbito da evolução histórica da organização política de assistência de enfermagem no país. Procuram apontar a contradição existente entre a majoritária participação do atendente de enfermagem no mercado de trabalho e o seu baixo reconhecimento por parte das políticas de recursos humanos na saúde a que está sujeito.

⁴ Anteriormente denominado Mestrado em Medicina Social, o Programa adotou nova nomenclatura em 1987.

No Programa de Doutorado não encontramos nenhuma tese referente ao profissional de nível médio e fundamental em saúde. Esta constatação se dá em contexto que abarca o período de 1993 até 1997, onde apenas 15 teses foram publicadas. Sendo o campo temático na área de Saúde Coletiva bastante amplo, o tema sobre o qual nos debruçamos faz parte de um conjunto, que embora importantes para esta área, não tinham sido contemplados como objeto de estudo, no referido período. Isto indica uma necessidade da produção deste Programa ser visitada, em estudos posteriores, para que se possa avaliar se continua essa ausência de produção sobre o trabalhador de nível médio e fundamental da saúde.

Mestrado da Faculdade da Educação da Uerj

Dentre as 129 dissertações publicadas entre 1990 e meados de 1997, somente duas enquadraram-se no perfil que buscamos. Os dois trabalhos abordam indiretamente a formação de profissionais de nível médio a partir da discussão central acerca da atuação de licenciados em enfermagem neste processo. Enquanto uma preocupa-se com o ensino em instituições de formação de recursos humanos na área de saúde, a outra se detém no ensino “informal” cotidiano que compõe um dos aspectos da prática profissional do enfermeiro dentro das instituições hospitalares. A primeira constata ainda a sub-utilização do profissional docente e a participação de elementos não qualificados no referido processo educativo, propondo sugestões para a sua melhoria. A segunda dissertação analisa o uso das práticas naturais de saúde e as implicações de sua inserção no ensino de enfermagem, além de propor a organização de um núcleo de pesquisa acerca destas práticas.

Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ)

Neste programa de pós-graduação foram encontradas 673 dissertações de mestrado e 105 teses de doutorado (as primeiras teses

de doutorado foram publicadas somente a partir de 1986), de 1975 até meados de 1997. Foram selecionadas como pertinentes ao estudo seis dissertações, das quais duas se referem ao papel do enfermeiro como educador, duas abordam o papel dos atores envolvidos na equipe de enfermagem e outras duas discutem a formação de trabalhadores da saúde.

Dentre as duas primeiras, uma investiga o professor de instituições de nível médio, licenciado em enfermagem, quanto à sua preocupação com a qualidade de vida dos alunos e a outra se detém na avaliação dos conteúdos curriculares desenvolvidos por determinadas escolas de enfermagem como base para a formação do enfermeiro como educador de pacientes e pessoal de enfermagem.

Acerca do trabalho na equipe de enfermagem, há uma dissertação que enfoca a utilização do tempo do enfermeiro dentro de uma instituição hospitalar, ressaltando o quanto o enfermeiro delega funções assistenciais, originariamente de sua responsabilidade, ao encargo de assistentes e atendentes de enfermagem, que muitas vezes não estão preparados para o exercício de tais funções. Ainda dentro do mesmo tema, uma segunda dissertação preocupava-se em relacionar a satisfação profissional de trabalhadores da equipe de enfermagem com a qualidade do serviço prestado na instituição hospitalar.

As duas últimas dissertações avaliam o processo educativo de recursos humanos de nível médio da saúde, sendo que uma delas o fez a partir da avaliação da implementação de uma metodologia de base problematizadora, preconizada pelo projeto Larga Escala⁵.

Apenas uma tese de doutorado da Faculdade de Educação da UFRJ apresentou-se como relevante ao estudo, pois referia-se à

⁵ O "Programa de Formação em Larga Escala de Pessoal de Níveis Médio a Elementar para os Serviços Básicos de Saúde" foi um projeto significativo por articular o setores da saúde e da educação em uma só estratégia de formação em serviço, mas, ao mesmo tempo dando visibilidade e organicidade as Escolas Técnicas do SUS. O "Larga Escala" defendia uma visão dos trabalhadores de nível médio não como simples operadores de técnicas adquiridas mas, fundamentalmente, como profissionais que compreendessem o sentido de cada uma de suas determinações técnicas.

formação de profissionais de nível médio para a saúde a partir da construção de uma instituição de ensino politécnico em nível de segundo grau.

Mestrado e Doutorado da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP/Fiocruz)

Em um universo de 277 dissertações, entre 1981 e 1998, 11 foram selecionadas. Três preocupavam-se em avaliar a prática de enfermagem, cujos temas principais referiam-se ao distanciamento da prática de enfermagem das necessidades da população, visto que se encontra concentrada nos hospitais; à utilização majoritária do atendente nos serviços de assistência da rede hospitalar; à tendência dos enfermeiros em dedicar-se a atividades de gerência e administração hospitalar; às condições de organização e institucionalização da enfermagem moderna; às políticas sociais e de saúde no Estado moderno; ao delineamento do perfil dos trabalhadores da saúde; à distância dos trabalhadores em relação à finalidade e à dimensão social do próprio trabalho; e, por fim, à falta de politização dos trabalhadores no enfrentamento de problemas do setor público.

Outras quatro dissertações discutem o relacionamento entre os trabalhadores da saúde e os pacientes hospitalares, além de problematizarem a relação daqueles com o próprio trabalho. Procuram focar as fontes geradoras de sofrimento psíquico, identificando os processos e formas de organização hospitalar com todas as suas máscaras e contradições. Avaliam a angústia dos trabalhadores diante de pacientes com doenças infecciosas (epidêmicas e endêmicas), crônicas e em iminência de morte, buscando “cuidar de quem cuida” para obtenção de melhorias no campo assistencial.

Dentre as quatro dissertações restantes, uma primeira refere-se à investigação acerca do processo de construção de identidade dos profissionais de enfermagem, enfatizando que a afirmação da profissão parece advir de seu reconhecimento enquanto

prática que associa educação e saúde. Uma segunda analisa as possibilidades de aplicação do modelo gerencial derivado do enfoque de planejamento estratégico-situacional à gestão das organizações de saúde, ressaltando como mudanças a gestão colegiada e a maior integração entre setores administrativos e assistenciais. Há uma terceira dissertação que busca refletir sobre o modelo assistencial defrontando os modelos teóricos com as tendências atuais das políticas de saúde. Por fim, a quarta dissertação percebe na vigilância epidemiológica o instrumento de controle social exercido pelo Estado, defendendo a construção de uma aliança entre profissionais da saúde e população organizada com o intuito de inverter o quadro atual.

Ainda na ENSP, de um total de 76 teses de doutorado defendidas entre 1984 e 1998, selecionamos duas. O saber de enfermagem é o tema central de uma das teses, que busca conhecer a origem deste saber, suas transformações, delimitações e as relações com as mudanças históricas da prática de enfermagem. A segunda tese preocupa-se com a questão da avaliação qualitativa de serviços de saúde, a fim de contribuir para a construção de um novo sistema de saúde no país.

Programa de Aperfeiçoamento do Ensino Técnico (Paetec) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz)

No universo explorado por nosso estudo, este foi o único Programa de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico analisado. Ou seja, os trabalhos científicos desta instituição não são frutos de um Programa de Pós-Graduação e sim de um projeto institucional de pesquisa para os seus professores-pesquisadores. Convém ressaltar que esta Escola – criada em 1985 como unidade de Ensino e Pesquisa da Fiocruz – tem por objeto a educação profissional em saúde. Neste sentido, todos os relatórios produzidos, entre 1994 e 1998, foram considerados pertinentes, mesmo aqueles que diziam respeito às disciplinas da “Formação Geral”, isto é, o Ensino Médio da Educação Básica.

Sobre os primeiros cinco relatórios analisados, temos que o primeiro deles visa levantar as condições de funcionamento dos Serviços de Registros e Informações em Saúde nos diferentes níveis hierárquicos de atendimento, na Área de Planejamento 1 do Município do Rio de Janeiro. O segundo discute a importância da confiabilidade das informações geradas por um Sistema de Informações em Saúde, consideradas essenciais aos processos de organização, avaliação, planejamento e tomada de decisões por parte das instâncias envolvidas, tendo em vista o ajuste e a avaliação da execução de Planos e Ações do Setor Saúde. Um terceiro relatório incide sobre a utilização do vídeo como material didático para os processos educativos na saúde. A arte é o tema de dois últimos relatórios desse grupo, como meio de sensibilização e conscientização dos profissionais da saúde em formação.

Outros três relatórios abrangem os temas da “Vigilância em Saúde”. Dentre eles consta uma proposta de desenvolvimento de materiais e processos educativos para a formação de profissionais de nível médio em saúde, para o controle da malária. Outro tema abordado é a descentralização do curso de Vigilância Epidemiológica, propondo a sua adequação à proposta de descentralização e municipalização do Sistema Único de Saúde (SUS). Há também um terceiro tema que se refere ao diagnóstico da força de trabalho em imunização no Estado do Rio de Janeiro, procurando contribuir para a construção de um processo descentralizado de formação inicial e continuada em imunização.

Outro conjunto de relatórios mereceu destaque. Entre os diversos assuntos abordados, um deles propõe uma avaliação do Curso de Aperfeiçoamento em Técnicas Pedagógicas em Assistência Integral à Saúde da Mulher, ministrado pela própria ESPJV, de modo a atualizá-lo em relação às discussões inerentes à questão da “saúde da mulher”. A relação entre adolescência, sexualidade e trabalho é o tema de um outro relatório que reflete sobre as demandas corporais de adolescentes em aulas de Expressão Corporal de uma escola politécnica de saúde e suas implicações na preparação técnica para o trabalho. Há ainda um terceiro relatório,

que procura estabelecer uma estratégia de intervenção junto aos trabalhadores de nível médio em Saúde Mental, a fim de capacitá-los para a atuação em um contexto político-profissional de transição e busca de novos modelos assistenciais.

Outros quatro relatórios de pesquisa se debruçam sobre o campo da 'Gestão e Processo de Trabalho'. O primeiro procura retratar o universo dos trabalhadores de nível médio de unidades públicas de saúde que lidam com gerenciamento de atividades, procurando realçar a sua importância e traçar o seu perfil. Um segundo explora, através de dois eixos de análise - atuação e formação -, o processo de produção da subjetividade relativa ao profissional de nível médio. Há ainda um terceiro relatório que, associando educação e trabalho, avalia o processo de formação de trabalhadores de nível médio, articulando-o às atuais demandas institucionais inseridas no processo de consolidação do SUS e de seus princípios. Um quarto relatório analisa a gestão dos serviços públicos de saúde após 1988 e seu vínculo com a perspectiva de melhoria da assistência em saúde e, por outro lado, com a consolidação de um sistema unificado para a saúde.

Outros seis relatórios tratam de questões ligadas à formação geral, procurando analisar objetos construídos a partir de problemas das disciplinas do currículo do Ensino Médio – no caso, Matemática, História, Filosofia, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Inglês e Educação Física – de uma escola de segundo grau que tem como princípio educativo a politecnicia

Outros dois relatórios dizem respeito à 'Educação em Ciência' no Ensino Médio. Um aborda o saber científico, no sentido de fazer uma articulação entre as disciplinas de Ciências Naturais – Física, Química e Biologia – no âmbito do currículo da EPSJV. O outro faz uma abordagem sociológica da Educação e da Ciência, a partir da investigação de um programa voltado para a iniciação científica no Ensino Médio. Por fim, um quarto relatório procura fazer um confronto entre a formação e a inserção no mundo do trabalho através de um paralelo entre as transformações ocorridas no curso de formação de técnicos de enfermagem de nível médio em saúde.

Mestrado da Faculdade de Enfermagem da UFRJ

No Programa de Mestrado da Faculdade de Enfermagem da UFRJ encontramos 344 dissertações defendidas no período de 1975 a 2000. Relacionadas ao tema *formação e qualificação profissional dos trabalhadores de nível médio e fundamental da saúde* encontramos 27 trabalhos, das quais duas se propõem a analisar a inserção dos profissionais de enfermagem nas políticas públicas em saúde; uma aprecia as expectativas desses profissionais em relação ao exercício da profissão profissional; e outra, a partir do conceito de cidadania, busca analisar as diretrizes da Reforma Sanitária através da relação enfermeiro-cliente como uma relação entre cidadãos.

Outra dissertação analisada identifica os fatores de risco ocupacional a que estão sujeitos os profissionais da enfermagem, os tipos de acidentes mais frequentes e o seu nível de conhecimento em relação a estes riscos e aos procedimentos necessários quando da ocorrência de acidentes, com a finalidade de que o estudo sirva de base para a proposição de medidas que minimizem os riscos profissionais existentes nos diferentes locais de trabalho deste setor. Outra dissertação selecionada faz um levantamento dos estímulos e dificuldades encontradas no processo de trabalho de uma equipe de enfermagem num "Centro de Material", denunciando o esquecimento deste setor pelos administradores dos serviços de saúde e também a discriminação exercida por outros profissionais da saúde. É interessante ressaltar que a mencionada dissertação ressalta que os trabalhadores que atuam nessas unidades/setores gostam das atividades que realizam e reconhecem a sua importância dentro da área da saúde.

Ainda dentro do Programa, quatro outras dissertações referem-se às relações interpessoais e políticas no interior das equipes de enfermagem. Uma trata da dificuldade da aplicabilidade da liderança nas equipes de enfermagem, recomendando que os enfermeiros priorizem o seu estudo e desenvolvimento e que as Escolas incluam a questão da liderança nas equipes em seu currículo de graduação. Outra aborda as questões pertinentes às possibilidades

e limitações para a participação de todos os profissionais de enfermagem em uma equipe de trabalho, indicando, como agentes dificultadores do engajamento na tomada de decisões, a falta de flexibilidade dos padrões hierárquicos e a insatisfação quanto aos métodos de avaliação.

A terceira dissertação deste conjunto se constrói através de um estudo exploratório sobre a estrutura organizacional e funcional do pessoal de enfermagem em hospitais, evidenciando a falta de definição administrativa e de clareza nas atribuições do pessoal de enfermagem no local onde se deu a investigação. O último destes trabalhos aborda os relacionamentos no interior das equipes de enfermagem, bem como inter-grupos, através das imagens e auto-imagens formuladas entre os diversos profissionais incluídos nas equipes. Verificou-se um distanciamento entre expectativas e características observadas, apontando-se para a necessidade de se repensar os valores atribuídos a estes profissionais.

Outras cinco dissertações abordam centralmente questões da formação profissional da enfermagem. A primeira delas faz uma análise do rendimento acadêmico dos graduandos em enfermagem, egressos dos cursos técnicos e de Auxiliar de Enfermagem, chamando a atenção para o rendimento de alunos com esse perfil. É ressaltado também o fato de que esse profissional sente, diante da própria vivência profissional, a necessidade de melhorar a sua história de leituras, o seu conhecimento científico, para que exercite de maneira mais qualificada o cuidado e a assistência ao usuário. Outra dissertação evidencia a falta de formação profissional apropriada do pessoal de enfermagem para a realização da assistência em ambulatório em instituições penais, o que é agravado pela falta de enfermeiros e técnicos nas equipes, bem como pela utilização de auxiliares em tarefas administrativas.

Um terceiro trabalho denuncia a necessidade de admissão de enfermeiras obstétricas nas maternidades para melhor atendimento *mãe-filho* nessas instituições. Ressalta o referido estudo que, mesmo quando a quantidade de profissionais para o desempenho desta função é suficiente, isso não se traduz em melhoria da qualidade

do atendimento. O quarto estudo deste grupo de dissertações tem como locus as unidades pediátricas e analisa a interação *mãe-criança hospitalizada* e equipe de enfermagem, recomendando à equipe de enfermagem que aprofunde seus conhecimentos para prestar uma assistência global à criança; aos enfermeiros recomenda que apliquem um treinamento específico para as mães e, aos cursos de graduação e pós-graduação, sugerem que fortaleçam e/ou implementem estudos e pesquisas sobre o assunto. A quinta dissertação propõe a criação de um guia de instrução para enfermeiras no sentido de melhorar a assistência aos recém-nascidos, diminuindo a morbi-mortalidade na fase neo-natal precoce, através da promoção da integração do recém-nascido à sociedade em ótimas condições de interação, pelo respeito à sua individualidade como ser-humano.

Outras cinco dissertações apresentam a preocupação com a qualidade dos serviços prestados pela equipe de enfermagem. A primeira, com relação à observação e registro do tempo requerido nos cuidados diretos da enfermagem com os pacientes portadores de problemas de menor complexidade, e a segunda quanto às atividades de vigilância epidemiológica que o pessoal de enfermagem realiza nos diferentes níveis assistenciais de serviços básicos de saúde, relacionando os problemas nesta área em relação à própria política pública de saúde e às diretrizes técnico-administrativas das instituições de saúde. Um terceiro trabalho evidencia o desconhecimento por parte de técnicos e auxiliares de enfermagem acerca da utilização da prescrição em enfermagem, com seus enfoques legais e metodológicos. O estudo ressalta que o conhecimento dos técnicos e auxiliares sobre a prescrição em enfermagem é importante pois facilita a execução da prescrição médica. É igualmente lembrado que está sob a responsabilidade do enfermeiro a condução da implementação da referida prescrição

Os dois últimos trabalhos deste grupo de dissertações apontam estratégias para a melhoria da qualidade na prestação de assistência por parte do profissional de enfermagem. Uma delas apresenta a implementação das avaliações de desempenho em enfermagem, que dificulta sua efetivação dentro dos padrões técnicos e científi-

cos preconizados, e a outra testa e aprova a eficiência de instrumentos para a avaliação da qualidade da assistência em termos do processo de cuidados de enfermagem.

Outro grupo de oito dissertações nos interessaram por tratarem das relações entre o profissional e o paciente.

O primeiro deles sugere um roteiro de orientação para os primeiros atendimentos de enfermagem aos pacientes das Unidades de Emergência Psiquiátrica, estimulando a colaboração do próprio paciente e o engajamento da família no tratamento, colocando o pessoal da enfermagem na posição de facilitadores das ações do paciente e da família, com intervenções específicas para cada situação. O segundo analisa e conclui que os pacientes submetidos a cirurgias de pequeno porte são os que têm menor atenção por parte dos enfermeiros, e também dos técnicos e auxiliares, que valorizam mais o aspecto instrumental em detrimento do psico-sócio-espiritual do paciente.

A terceira dissertação deste mesmo grupo objetiva discutir a prática do pessoal de nível médio de enfermagem nas atividades de assistência direta à criança em estado crítico. Como conclusão aponta que não existe uma "filosofia de assistência" universalizada para a criança criticamente enferma, sendo premente a viabilização de propostas para transformar esta realidade. A quarta dissertação se baseia na importância de definir o papel da enfermeira dentro da equipe de enfermagem, no que se refere à assistência a parturiente normal durante o ciclo grávido-puerperal, uma vez que as próprias gestantes costumam apontar a enfermeira como o elemento de maior capacidade para dar-lhes assistência durante este período. A quinta dissertação volta-se para as atribuições profissionais e para o atendimento à clientela, bem como às relações entre os profissionais de saúde e o pessoal auxiliar nos setores de tuberculose, hanseníase e pré-natal. O estudo conclui que as atividades do pessoal auxiliar não são bem planejadas pelas enfermeiras e que este tipo de serviço quase não contempla a comunidade e a família.

A sexta dissertação deste grupo investiga a compreensão dos portadores de HIV sobre o cuidado da enfermagem, demonstrando que a enfermagem preocupa-se com o atendimento das necessidades biológicas do cliente, que espera, pelo contrário, ver atendidas as suas necessidades no plano social, espiritual e psicológico. A mesma conclusão aparece na sétima dissertação, que aborda o tratamento pela enfermagem dos pacientes terminais. A prática assistencial, nestes casos, está voltada para um fazer repetitivo, sem a preocupação de como os pacientes se mostram como pessoas. O estudo busca explicitar este processo através da hermenêutica heideggeriana

O último estudo deste grupo de dissertações propõe-se a identificar os *mitos*, os *emblemas* e os *sinais* freqüentemente encontrados na instituição hospitalar durante o preparo do corpo do paciente que morre, delineando também a amplitude e a descrição do ritual de passagem da morte no universo da instituição hospitalar.

Doutorado da Faculdade de Enfermagem da UFRJ

Entre 1992 e 1999, o Programa teve 58 teses defendidas. Deste universo, três nos interessaram.

Uma delas procura analisar tendências dominantes e emergentes nas práticas discursivas de enfermeiras sobre a Educação em saúde, apontando abordagens com tendências “racionalistas” e “progressistas” e ressaltando a crítica feita às tendências reprodutivistas que, ajudadas pela resistência às mudanças, soterram as práticas discursivas não-dominantes que buscam uma educação mais democrática e participativa em saúde. No desenvolvimento da tese são utilizados artigos publicados na *Revista Brasileira de Enfermagem* e são apresentadas propostas de formação de educadores nesta área, além de ações educativas para as relações do profissional de enfermagem com a população.

Outra tese busca analisar as estratégias utilizadas pelos membros da equipe de enfermagem na Seção de Enfermagem do Hospital Antônio Pedro, da UFF, para enfrentar as condições de traba-

lho com os recursos de que dispõem, dando destaque para a visão que estes profissionais têm acerca do seu trabalho, bem como as implicações ético-profissionais das suas práticas cotidianas. A última tese selecionada tem como objeto de investigação a discussão sobre o trabalho de enfermagem no contexto de construção do SUS e o processo de trabalho em saúde coletiva, tendo como fundamentação teórica e metodológica o *materialismo dialético*.

O referido trabalho é circunscrito ao município de Juiz de Fora/MG e classifica as unidades vinculadas ao SUS em três tipos: *tradicional*, *de transição* e *inovador*, segundo os fundamentos históricos e conceituais em saúde coletiva. Uma das conclusões apresentadas diz que, entre avanços e retrocessos, o trabalho de enfermagem em saúde coletiva vem se transformando, sendo o SUS ao mesmo tempo a prática e a tradução histórica deste processo, processando-se uma passagem do “velho” para o “novo”, que acontece em maior ou menor grau, e constituindo-se em um indicador para a classificação de cada unidade.

Mestrado da Faculdade de Enfermagem da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Em um universo de 163 dissertações (de 1984 a 1999) do Programa de Mestrado da Faculdade de Enfermagem da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), 12 foram selecionadas. A primeira delas faz uma análise dos currículos dos cursos de auxiliar e técnico de enfermagem, demonstrando que não permitem uma formação diferenciada destes profissionais. A segunda centra-se na existência de programas de treinamentos em serviço, revelando que sua operacionalização e funcionamento aparecem fragmentados, ameaçando a proposta final de aperfeiçoamento dos profissionais em seu local de trabalho. A terceira dissertação, com base no pensamento heideggeriano, faz uma análise das falas da equipe de enfermagem, para discutir como é enfrentado o tratamento do paciente terminal. Outra tem por finalidade a contribuição para reflexões acerca do planejamento da assistência de enfermagem em hospital, demonstrando que, apesar da reconhecida importância

no discurso, na prática tal atividade não existe, colocando o desafio de empreender uma luta sócio-cultural para buscar mecanismos e estratégias que possibilitem a implementação e operacionalização do planejamento da assistência de enfermagem, visando a um cuidar/cuidado.

Outro grupo de quatro dissertações tem os seus objetos de investigação no campo das relações e recursos humanos. A primeira analisa a compreensão dos trabalhadores de enfermagem sobre o processo saúde/doença, relacionado com o processo de trabalho, concluindo que a consciência que estes profissionais têm acerca do desgaste físico e emocional e das cargas de trabalho a que são submetidos. Outra dissertação verifica a estrutura organizacional da administração em saúde frente aos recursos humanos como fator da educação continuada. A terceira delas faz um estudo acerca das representações sociais que as enfermeiras atribuem à liderança que elas exercem, tentando compreender como estes significados influenciam no relacionamento entre enfermeiras e equipe de enfermagem. A quarta dissertação inserida neste grupo analisa a prática do enfermeiro como instrutor/supervisor do Programa de Agentes Comunitários de Saúde, apresentando a importância e as dificuldades da comunicação dialógica entre as duas partes envolvidas no programa.

Há ainda um outro grupo de três dissertações do mesmo Programa, que tem como objeto de investigação as políticas públicas de saúde. A primeira delas focaliza a sua análise nos serviços de atenção primária de saúde, concluindo que as atividades desenvolvidas estão voltadas para a consulta médica e para o atendimento da demanda espontânea, e que o modelo assistencial vigente está pautado na clínica, priorizando o atendimento individual em detrimento de ações programáticas. A segunda centra-se nas representações sociais dos agentes de enfermagem sobre os pressupostos do SUS, verificando que os agentes entendem a proposta de universalização da atenção, possuem uma concepção saúde-doença ampliada, entendem a participação popular próximo à educação em saúde e se propõem a colocar-se como técnicos para participar da implementação da proposta. Outra dissertação discute a

problemática dos recursos humanos em saúde através do entendimento de saúde que norteia as ações do Estado, vinculando os movimentos da política nacional de saúde à política de desenvolvimento global do país.

O último destes trabalhos analisa a organização trabalhista da enfermagem no Brasil, frente ao seu processo de trabalho e às realidades sócio-históricas das entidades nacionais representantes dos profissionais da enfermagem no período de 1925 a 1989. Percebe-se neste estudo as articulações entre a organização trabalhista, as relações cotidianas no processo de trabalho e a hierarquização de saberes e fazeres aí vigentes.

Outros programas de pós-graduação ainda merecem menção, como o Mestrado em Enfermagem da UERJ, que teve início apenas em 1999 e ainda não possuía, no período analisado, dissertações publicadas.

O Programa de Mestrado em Ciências Sociais da UERJ iniciou-se em 1997 e já produziu 15 dissertações publicadas, mas nenhuma delas tem como tema os trabalhadores de nível médio e fundamental da saúde. O Doutorado, assim como o Mestrado em Enfermagem, ainda não possui teses publicadas. Já o Programa de Mestrado em Ciências Sociais da UFF, no período de 1977 a 1999, produziu um total de 27 dissertações defendidas, mas que não abarcam o tema eleito por este estudo.

O Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFRJ apresenta o seguinte cenário em relação à sua produção científica (dissertações e teses): no Doutorado já foram defendidas 10 teses (todas a partir de 1998), e nenhuma aborda algum tema relacionado à qualificação e à formação profissional de trabalhadores de nível fundamental e médio da saúde. Já o Programa de Mestrado apresenta uma produção de 146 dissertações defendidas no período de 1983 a 1993. Ressaltamos que deste conjunto somente uma está relacionada ao tema por nós investigado. Esta dissertação, através de metodologia de estudo de caso, se debruça sobre a relação de poder existente entre médicos e enfermeiros na estrutura hospitalar em uma Unidade de Tratamento Intensivo de um

hospital da cidade do Rio de Janeiro. A referida dissertação ressalta a ligação entre a origem sócio-econômica e a atuação considerada repressiva da Escola de Enfermagem ao formar um profissional da saúde pouco participante politicamente, favorecendo a produção de um trabalhador pautado pela incorporação de ideais sociais e religiosos.

Podemos observar que os Programas de Pós-graduação em Ciências Sociais aqui investigados praticamente não apresentam produção científica acerca dos temas voltados para a formação e qualificação profissional em saúde. Entendemos que em relação aos Programas de Pós-graduação em Saúde Pública, Enfermagem e Educação, os de Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais apresentem uma produção científica proporcionalmente menor. Porém, vale lembrar que era de se esperar que a área de Sociologia do Trabalho apresentasse uma produção relevante em relação ao trabalho em saúde, o que não foi por nós constatado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as principais questões relativas ao profissional de nível médio e fundamental da saúde reveladas pelos trabalhos científicos levantados por este estudo, podemos mencionar:

- O afastamento do enfermeiro dos cuidados diretos com o paciente, delegando funções originariamente de seu encargo às categorias auxiliares que, muitas vezes, não recebem preparo adequado para exercer tais funções;
- A relação entre os atores da equipe multiprofissional de enfermagem que, por vezes, encontra-se desintegrada devido à hierarquização das categorias envolvidas. Tratam-se, portanto, de questões relacionadas à divisão social do trabalho no campo da enfermagem;
- Também inerente à divisão social do trabalho na área da enfermagem está a questão da organização trabalhista, portanto sindical, dos trabalhadores de nível médio e fundamental.

- A qualificação dos trabalhadores de nível fundamental da saúde, especialmente a categoria de atendente de enfermagem, visto que na época da produção dos trabalhos científicos que tomam como objeto esse tema, esses trabalhadores têm participação significativa no mercado de trabalho.
- Também relacionada à qualificação profissional dos trabalhadores de nível médio e fundamental da saúde a questão do treinamento em serviço, como atividade de Educação Continuada.
- A luta pelo reconhecimento formal da categoria de atendente de enfermagem dentro da legislação de exercício profissional da enfermagem.
- A falta de uma padronização mínima no que se refere à formação do auxiliar de enfermagem, visto que há uma grande diversidade de maneiras de habilitar-se nesta categoria. Junto a esta questão estão colocadas reflexões e demandas sobre a certificação dos trabalhadores de nível médio e fundamental da saúde.
- A institucionalização da categoria de Técnico em Enfermagem e o currículo de formação mínima, frente aos debates acerca de uma possível concorrência com o enfermeiro no que diz respeito à ocupação de funções que antes eram próprias a esta categoria.
- As dificuldades e vantagens da implementação do “Programa de Formação de Pessoal de Nível Médio em Saúde em Larga Escala”, tanto no que se refere ao plano político-econômico, como ao plano social.
- A permanente necessidade de atualização dos trabalhadores de nível médio da saúde frente à velocidade espantosa dos avanços tecnológicos.
- A questão dos Serviços de Registros e Informações em Saúde nos diferentes níveis hierárquicos de atendimento.
- A confiabilidade das informações geradas por um Sistema de Informações em Saúde, visto serem estas essenciais aos processos de organização, avaliação, planejamento e tomada de de-

cisões dentro das instâncias envolvidas para o ajuste e a avaliação da execução de Planos e Ações do Setor Saúde.

- A Arte como meio de sensibilização e conscientização dos profissionais da saúde em formação.
- A questão da necessidade de desenvolvimento de materiais e processos educativos na qualificação de profissionais de nível médio em saúde, evidenciadas nas áreas de atuação destes trabalhadores. Ressaltamos aqui o estudo que aborda a demanda de material educativo para o controle da malária.
- A descentralização de cursos de Vigilância Epidemiológica, adequando-o à proposta de descentralização e municipalização do SUS.
- O diagnóstico da força de trabalho em imunização no Estado do Rio de Janeiro.
- Análise e avaliação de um curso voltado para a assistência integral à Saúde da Mulher.
- Estratégias de intervenção junto aos trabalhadores de nível médio que atuam na área de saúde mental.
- Questões inerentes à gestão das unidades de saúde, após a implantação do SUS, com enfoque nos trabalhadores de nível médio e fundamental.
- A saúde do trabalhador de nível médio e fundamental da saúde, sob os aspectos físicos e psicológicos.

Dos 2.555 trabalhos científicos investigados, 89 dizem respeito à formação profissional ou a processos educativos, de um modo mais amplo, e ainda ao processo de trabalho em saúde no âmbito dos níveis fundamental e médio em saúde. Embora não atinja o desejável, este é um número significativo em relação à produção científica levantada, mesmo diante do fato de que está inserido aí um programa institucional de pesquisa (que é o Paetec), presente em uma unidade inteiramente voltada para os trabalhadores do nível médio da saúde, que é o caso da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fiocruz.

Dentre outras considerações destacamos o fato de que a quantidade de dissertações, teses e relatórios nas instituições investigadas não se revelou tão escassa como pressupunhamos, e que não se pode dizer o mesmo, em relação, por exemplo, à publicação através de editoras (facilitando e ampliando a circulação do conhecimento produzido) dos referidos trabalhos científicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. *A Dialética do Esclarecimento*. RJ: Paz e Terra, 1987.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. RJ: Contraponto, 1996.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. RJ: Graal, 1996.
- KURZ, R. A fábrica de sonhos do novo mercado. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 26/mar/2000. p.4
- Mendes-Gonçalves RB. *Tecnologia e Organização Social das Práticas de Saúde: características tecnológicas do processo de trabalho na rede estadual de centros de saúde de São Paulo*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco; 1994. p.11-54.
- SCHRAIBER, L. B. Ciência, Trabalho e Trabalhador em Saúde: Contribuições para a Compreensão da Articulação entre Saber, Prática e Recursos Humanos de Ricardo Bruno .In: *Divulgação em Saúde para Debate*. Londrina:Cebes, v.14, 1996.
- STENGERS, I. *As Políticas da Razão: Dimensão Social e Autonomia da Ciência. O saber da Filosofia*. Lisboa: Edições 70, 2000.

GÊNERO E INICIAÇÃO CIENTÍFICA: A PREDOMINÂNCIA FEMININA NO PROGRAMA DE VOCAÇÃO CIENTÍFICA NA VISÃO DE SEUS ALUNOS¹²

**Isabela Cabral Félix de Sousa³
Cristiane Nogueira Braga⁴
Telma de Mello Frutuoso⁵
Cristina Araripe Ferreira⁶
Diego da Silva Vargas⁷**

¹ Versão revisada do trabalho “A visão de alunos sobre a predominância feminina no Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz”, apresentado em 2007 para o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (VI ENPEC) promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – ABRAPEC.

² Este trabalho tem apoio financeiro recebido pela primeira autora deste artigo e coordenadora do projeto (processo número: 400242.2006-0) do Programa Estratégico de Apoio à Pesquisa em Saúde (PAPES IV), convênio da Fundação Oswaldo Cruz com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e contou com a valiosa colaboração da pesquisadora Maria Luiza de Mello e Souza no início do projeto.

³ Formada em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), doutora em Educação Internacional pela University of Southern California e Pós-Doutora em Demografia pela Università degli Studi La Sapienza. Trabalha atualmente como professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz e como docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde da Fundação Oswaldo Cruz.

⁴ Pedagoga e Mestre em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz. Tecnologista e Coordenadora da Etapa Avançado do Provoç-Rio de Janeiro da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Professora-pesquisadora do Laboratório de Iniciação Científica da Educação Básica (LIC-Provoç) da mesma instituição.

⁵ Pedagoga, Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio em Educação Profissional na Fundação Oswaldo Cruz. Professora-pesquisadora e Coordenadora da Etapa Iniciação do Provoç-Rio de Janeiro do Laboratório de Iniciação Científica da Educação Básica (LIC-Provoç) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.

⁶ Socióloga e Historiadora, Doutoranda em História das Ciências na Fundação Oswaldo Cruz e Professora-Pesquisadora e Coordenadora do Provoç do Laboratório de Iniciação Científica da Educação Básica (LIC-Provoç) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.

⁷ Estudante de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro e bolsista de iniciação científica do Laboratório de Iniciação Científica da Educação Básica (LIC-Provoç) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é compreender como as questões de gênero influenciam o processo de escolha de moças e rapazes para participar da iniciação científica do Programa de Vocação Científica (Provoc) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), durante o Ensino Médio, a partir das interpretações dos próprios alunos sobre o fenômeno⁸. Historicamente, este programa tem sido caracterizado por uma significativa predominância de jovens do sexo feminino. No Rio de Janeiro, do total de 937 alunos que passaram pelo programa, 67,55% eram moças. O mesmo acontece com o Programa em Recife, onde do total de 79 alunos, 69,62% eram moças.

Para além da necessidade de compreender este desequilíbrio quantitativo quanto ao gênero, esta pesquisa focaliza a educação não-formal, campo em que a iniciação científica se insere, e cujo potencial transformador precisa ser mais explorado e investigado. A presente proposta circunscreve-se ainda ao campo dos estudos sobre juventude, que apontam para a relevância de empreender análises sobre os jovens em relação aos aspectos ligados às escolhas feitas durante o Ensino Médio. Assim, esta pesquisa é voltada ao estudo da visão dos jovens, em especial, sobre o que esperam de programas de iniciação científica. São focalizados os jovens participantes do Provoc da Fiocruz, no Rio de Janeiro e em Recife.

CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA

Criado em 1986, o Programa de Vocação Científica (Provoc) da Fundação Oswaldo Cruz é considerado o primeiro programa brasileiro a inserir o estudante de Ensino Médio no ambiente de pesquisa, de forma planejada, sistemática e com acompanhamento permanente, dando-lhe a oportunidade de vivenciar o cotidiano da ciência. Ao longo de seus vinte e um anos de existência, o Provoc consolidou-se como um modelo educacional na área de Iniciação

⁸ Foram selecionados alunos no seu primeiro ano de inserção no Programa de Vocação Científica no Rio de Janeiro e em Recife, da turma de 2006-2007.

Científica (IC), que funciona através de uma parceria entre instituições de pesquisa e escolas de Ensino Médio.

De lá para cá, o programa vem se ampliando, se desdobrando, envolvendo várias unidades da Fiocruz, além de outras instituições parceiras. A partir de 1997, “enquanto modelo educacional” (Fiocruz/Provoc, 1995b), com o apoio decisivo da VITAE⁹, a EPSJV vem consolidando parcerias com outros centros de produção de conhecimento técnico-científico, promovendo processos de ampliação do Programa para as áreas de Física/Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), Química/Centro de Pesquisas e Desenvolvimento Leopoldo A. Miguez de Mello (CENPES/PETROBRÁS), Matemática/Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e Engenharia e Informática/Pontifícia Universidade Católica do RJ (PUC-RJ), e de descentralização para outros Centros Regionais da Fiocruz: Aggeu Magalhães (CPqAM), em Recife, Pernambuco; Gonçalo Muniz (CPqGM), em Salvador, Bahia; e René Rachou (CPqRR), em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Tanto na Fiocruz, quanto nos outros Centros de Pesquisa, o Provoc continua mantendo convênios com unidades escolares de origem dos alunos participantes. A inserção dessas escolas vem ocorrendo de forma gradativa no percurso do tempo, acompanhando a história da construção do Provoc. Até o momento, a Fiocruz mantém convênio com nove escolas públicas (Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Colégio Pedro II – Unidades: Centro, Engenho Novo, Humaitá, Niterói, São Cristóvão, Tijuca e Realengo e Colégio Estadual André Maurois), três privadas (Centro Educacional Anísio Teixeira, Colégio São Vicente de Paulo e Instituto Metodista Bennett) e Escolas da Rede Pública Estadual através de convênio com duas Organizações Não Governamentais (Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) e a Rede de Empreendimentos Sociais para o Desenvolvimento Justo, Democrático, Integrado e Sustentável (CCAP) de Manguinhos).

⁹ VITAE – Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social é uma associação civil, sediada em São Paulo – Brasil - sem fins lucrativos, que apóia projetos nas áreas definidas.

Nos outros Centros regionais de Pesquisa da Fiocruz, considerando as especificidades de cada um, o número de instituições educacionais parceiras tem sido mais reduzido, são elas: Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, Colégio Estadual Luiz Viana Filho, em Salvador e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, em Recife.

Cabe ressaltar que para esta pesquisa selecionamos para um estudo comparativo o Programa de Vocação Científica no Rio de Janeiro e em Recife. Este  ltimo O da cidade de Recife foi criado em 1997 e conta com estrutura bem menor que o do Rio de Janeiro, mas proposta pedagógica bem parecida tendo estabelecido parceria com o Colégio de Aplicac o da Universidade Federal de Pernambuco.

Nas duas cidades, o funcionamento do Provoc   bastante similar. Inicialmente, estudantes das escolas conveniadas interessados em candidatar-se ao programa participam de atividades organizadas pela escola e pela institui o de pesquisa. Utilizando critérios e instrumentos próprios, cada escola faz uma pr -selec o dos seus alunos. Em seguida, a institui o de pesquisa realiza a selec o final dos participantes e sua coloca o junto aos pesquisadores que se disponibilizam a orientá-los. A selec o   realizada mediante a análise de uma reda o do candidato, seu histórico escolar, entrevista com a equipe pedagógica e pareceres elaborados por professores e coordenadores nas escolas.

Compreender os interesses dos alunos e alocar cada um em uma área de pesquisa na qual poderão desenvolver suas aptidões   um dos maiores desafios da gestão do programa, inclusive porque as vagas variam a cada ano, de acordo com a disponibilidade dos pesquisadores, que recebem alunos voluntariamente. Cabe ao pesquisador-orientador coordenar atividades para a aprendizagem do orientando, que variam de acordo com sua área de conhecimento, mas geralmente envolvem leitura, observa o, manipula o experimental, análise de dados, participa o em eventos científicos, etc.

O programa é dividido em duas etapas: *iniciação* e *avançado*. Na primeira são inseridos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, com carga horária mínima de quatro horas semanais e duração de um ano. Concluintes do Iniciação podem se candidatar à etapa seguinte, mediante elaboração de um plano de trabalho próprio, avaliado por pareceristas *ad hoc*. Esta etapa tem 20 meses de duração e carga horária de 15 horas semanais. Os estudantes de ambas as etapas apresentam seus trabalhos em eventos científicos. Outras características do Provoc, juntamente com sua relevância, foram bem descritas pela literatura especializada (AMÂNCIO, QUEIROZ & AMÂNCIO FILHO, 1999; NEVES, 2001).

O presente estudo enfoca a visão de alunos do Provoc Rio de Janeiro e de Recife sobre a significativa predominância feminina. Ressalte-se que esta predominância é encontrada tanto entre os candidatos ao Provoc/Fiocruz pré-selecionados pelas escolas, quanto entre os alunos efetivamente classificados para participar do programa. Assim, tal predominância não é provocada pelo processo de seleção realizado no Provoc/Fiocruz, sendo algo que o antecede. Em 2005, por exemplo, eram do sexo feminino 71% dos candidatos e 69% dos classificados.

Cabe notar ainda que, na Fiocruz-RJ, há também uma intensa predominância feminina no Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no qual, em 2005, aproximadamente 70% das bolsas foram para estudantes de graduação do sexo feminino. Ressalte-se ainda que, de 1992 a 2000, 66% das bolsas deste programa foram para o sexo feminino (ANAIS da VIII Reunião de Iniciação Científica da Fiocruz, 2000). Embora a predominância feminina não seja exclusiva da iniciação científica, sendo um fenômeno que ultrapassa seu âmbito, cabe destacar que, percentualmente, esta é ainda mais intensa no Provoc/Fiocruz (aproximadamente 70%) do que nas estatísticas educacionais brasileiras em todos os níveis educacionais (variando entre 53% e 62%). De fato, a participação feminina brasileira na educação formal é atualmente maior que a masculina e aumenta com o nível de escolaridade: no ensino fundamental, 53% dos concluintes são do sexo feminino; no ensino médio, 56%, e no ensino superior, 62% (INEP, 2005). Em relação a

este fato é importante lembrar que, até a década de 1960, o sistema educacional brasileiro era caracterizado por atender mais a meninos e rapazes (SAFFIOTI, 1978). Se no passado o sistema educacional discriminava as mulheres por não permitir sua entrada, a discriminação passou a se dar no interior do sistema educacional, promovendo expectativas diferenciadas para homens e mulheres (ROSEMBERG, 1992). No vestibular, enquanto os homens tendem a escolher campos do conhecimento técnicos e científicos, as mulheres costumam procurar cursos denominados “tradicionais”, nas áreas de ciências humanas e sociais (TABAK, 2002), tendo também maior participação na área de saúde.

Candidatar-se a uma iniciação científica é, em algumas situações, indicativo de um interesse em uma futura carreira ligada à pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento nas quais é oferecida inserção nos laboratórios, que no caso da Fundação Oswaldo Cruz, contempla as áreas das Ciências Biomédicas, Saúde, Humanas e Sociais. Tradicionalmente, nessa instituição, as duas primeiras áreas são as que têm mais ofertas de inserção para os alunos. Assim, estas áreas do conhecimento têm sido preferidas pelas moças de modo particular ao se candidatarem ao Provoc, e de modo geral ao prestarem o vestibular para ingresso no Ensino Superior. Entretanto, as escolhas de moças e rapazes podem estar fundamentadas não apenas em desigualdades de gênero, mas também de classe social e raça. Além disto, a opção pela iniciação científica pode representar uma resposta a motivações e pressões de distintas ordens, tais como a influência de amigos, família, professores e outros; preocupação com o futuro; interesse pela instituição que oferece o programa ou o simples desejo de realizar uma atividade extra-escolar.

A iniciação científica, acessível a alunos formalmente matriculados no Ensino Médio, oferece orientação para desenvolvimento de habilidades específicas em ciência, em um formato característico da educação não-formal. Coombs (1985) esclarece que a educação não-formal se distingue por ser de curta duração, não estar orientada para a concessão de diplomas e ter objetivos claramente definidos como o desenvolvimento de alguma habilidade. A edu-

cação não formal é sempre conduzida por profissionais que sabem fazer o que ensinam, e pode ocorrer em vários tipos de instituições. Porém, pouca atenção tem sido dada a iniciativas de educação não-formal voltadas para a formação científica de jovens do Ensino Médio (TABAK, 2002).

Se considerarmos que a esfera não formal da educação tem uma estrutura menos rígida que a da educação formal (ainda que guarde uma estreita vinculação com a mesma), é possível pensar também que, em alguns casos, a primeira tem mais possibilidade de ser transformadora. Assim, a iniciação científica tem aspectos inovadores para os estudantes envolvidos e pode ser um importante diferencial para os jovens. Como as moças participam mais, é necessário pesquisar as razões da sua inserção precoce na iniciação científica, durante o Ensino Médio.

Como modelo de iniciação científica no Ensino Médio, o Provoc caracteriza-se como atividade acadêmica realizada em ambientes de pesquisa tecnocientífica, complementar à formação científica escolar. Embora o Provoc guarde relações com o espaço escolar e com questões do campo da ciência, firmou-se como um tipo de experiência bastante particular de iniciação científica por sua estrutura e organização. O modelo observado pelo Provoc se expressa no desenvolvimento da iniciação científica no próprio local de produção de conhecimentos tecnocientíficos, ou seja, nos laboratórios. O incremento desta produção não se esgota no plano conceitual, envolvendo o domínio de tecnologias intelectuais, dos modos de organização do campo científico e suas estratégias de operação em um determinado contexto sociotécnico (LATOURET, 2000).

Viver a pesquisa em ato implica o contato com alguns dos modos de ordenamento da atividade tecnocientífica, como a divisão de trabalho e suas relações com a titulação, o lugar dos sentidos da hierarquia, as relações de poder, a dinâmica da produtividade acadêmica e o seu valor na carreira. Assim, o Provoc antecipa a experimentação de situações com as quais os jovens, em geral, só teriam contato após a escolha pela carreira científica, ao final da graduação.

É bom lembrar que as escolhas feitas pelos jovens ocorrem para laboratórios onde há uma grande diversidade de formas de ensinar e aprender ciências. A educação em ciências está longe de ser uniforme, podendo tanto engendrar trocas recíprocas entre pesquisadores e alunos como promover relações autoritárias de aprendizado. Estas formas de ensino dependem não apenas da heterogeneidade social das pessoas envolvidas, visto que não necessariamente há um desejo dos atores sociais de trocar reciprocamente e reconhecer o outro. Na medida em que a iniciação científica favorece as trocas recíprocas entre seus participantes ela pode ser considerada uma prática intercultural. É o interculturalismo que planeja uma troca interrelacional e o reconhecimento do outro e não a aceção mais comumente utilizada do multiculturalismo (SOUSA, 2004).

No tocante à participação feminina na carreira científica, consideramos que o Provoc pode contribuir para a percepção precoce das posições de poder, das dinâmicas políticas, dos valores e normas dos laboratórios científicos, que são, em muitos sentidos, majoritariamente ocidentais, brancos, masculinos e judaico-cristãos (HARAWAY, 1995).

Estudar a juventude é particularmente desafiador visto as alterações em todos os campos da vida social e individual posto ser uma fase que se caracteriza como uma passagem de vida, cuja duração é variável. Ressalte-se que os jovens não se encontram numa situação estabilizada (GALLAND, 1997) e suas escolhas se ligam normalmente a determinadas estratégias associadas a projetos de futuro, mas também a passados e a realidades distintas (PAIS, 1998). A configuração da carreira escolar-profissional ocorre neste período de transição pelo qual passam os jovens (GALLAND, 1997). Desta forma, a juventude deve ser vista como um processo pelo qual o jovem alcança uma série de características, habilidades e condições que o distingue dos outros grupos sociais que levam a cabo seus percursos.

Destaca-se que a carreira escolar dos jovens pode ser estimulada e sustentada pelas famílias de modo diferenciado na medi-

da em que se espera deles atitudes distintas (SPOSITO, 2005). Assim, é importante compreender o contexto de socialização mais amplo que contribui para as escolhas. Os projetos de futuro ou a ausência deles nos termos aqui usados se relacionam com contextos socializadores diversos como a família, os amigos, a escola, e a comunidade (PAIS, 1998). Jovens de diferentes inserções sociais vivem de modo distinto seus projetos, e também subsistem as desigualdades de gênero em relação às expectativas de futuro. Neste contexto, importa compreender como as diferenças de gênero influenciam as expectativas e o processo de escolha pela iniciação científica.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia de pesquisa é qualitativa por ser adequada para compreender o processo de escolha dos jovens para participar do Programa de Vocação Científica. Os relatos dos jovens são reveladores de estratégias, valores, associação de motivos e expectativas. Além da importância acadêmica, conhecer a visão destes sujeitos também é um pré-requisito para a adequada formulação de políticas públicas voltadas para a juventude, entre as quais se encontram os programas de iniciação científica. Na intenção de avançar na discussão sobre as estratégias não formais de educação dirigidas para a formação científica de jovens, tem-se como pressuposto que as escolhas dos jovens não resultam apenas de estratégias individuais, mas estão relacionadas a um contexto mais amplo, onde se destacam condições institucionais, sociais, familiares e de gênero, entre outras.

No tocante ao gênero, objeto desta pesquisa, tem sido importante investigar se e como as escolhas das moças são específicas quando comparadas às feitas por rapazes. Visando esta comparação, participam da pesquisa jovens de ambos os sexos. O ProvoC/Fiocruz-Rio de Janeiro foi escolhido por ser o programa mais antigo e precursor de programas semelhantes em outras instituições de Ciência e Tecnologia; e porque nele há uma tendência histórica das moças participarem mais que os rapazes; e ainda por ser o local

de inserção profissional das pesquisadoras deste projeto, o que garante acesso aos participantes da pesquisa.

Ressalte-se ainda que no Provoc/Fiocruz-Rio de Janeiro a pesquisa é participante, visto a equipe de pesquisa atua *in loco* e participa da coordenação do Programa. Já no Provoc/Fiocruz-Recife isto não ocorre, pois a sua gestão é realizada por uma profissional de recursos humanos e por um professor da escola de convênio. Integrantes da equipe do Rio de Janeiro viajaram para realizar a pesquisa. Segundo Yin (1989), há vantagens e desvantagens nos dois tipos de abordagem (pesquisa participante versus pesquisa não participante). Nesta pesquisa, são debatidos os resultados à luz destas abordagens.

A coleta de dados foi feita através de entrevistas individuais e grupo focal. Foram escolhidas estas duas modalidades de coleta porque os jovens respondem diversamente, individualmente e em grupo, e porque como é tradição do uso de grupo focal para entrevistas, o mesmo tende a ser gratificante para seus participantes (PATTON, 1987). Os instrumentos da pesquisa têm um formato semi-estruturado, com perguntas abertas e fechadas¹⁰.

Quanto à sua adequação, o roteiro da entrevista foi pré-avaliado num teste-piloto. Segundo Yin (1989), o teste piloto é formativo, ajudando o pesquisador a desenvolver um relevante protocolo de questões e muitas vezes proporcionando clarificações conceituais. Desta pré-avaliação participaram um total de cinco estudantes, dentre os quais houve um equilíbrio por gênero (três moças e dois rapazes). Todas as entrevistas individuais e as de grupo focal foram gravadas.

Optou-se por realizar a pesquisa com os participantes da etapa Iniciação (a primeira das duas etapas do Provoc), pois a escolha destes por participar do programa é mais recente. Adotou-se como critério de seleção convidar todos os alunos da turma de 2006

¹⁰ Como os sujeitos têm entre 15 e 17 anos de idade, fez-se necessário obter consentimento dos pais ou responsáveis para sua participação na pesquisa. Ressalte-se que o questionário da entrevista, o roteiro do grupo focal e os termos de consentimento dirigido aos pais e responsáveis foram aprovados pelo Comitê de Ética da Fiocruz (protocolo 315/06, de agosto de 2006).

para fazer parte das entrevistas. Além disso, a etapa Iniciação é objeto privilegiado no que se refere a gênero, pois é quando ocorre a primeira significativa predominância feminina que continua em igual intensidade na etapa seguinte.

A análise de conteúdo das entrevistas e do grupo privilegia o ponto de vista dos jovens. Ressalte-se que no grupo focal a fala se diferencia por ser uma “fala em debate” (CRUZ NETO, MOREIRA e SUCENA, 2001, p. 10). Além disto, o grupo focal foi uma oportunidade de convidar todos os alunos a conversar sobre o projeto e os primeiros resultados das entrevistas individuais. A escolha da análise de conteúdo procede, pois a mesma trabalha com a comunicação e é útil para investigar fatores que permitam inferir sobre uma outra realidade, que não a da mensagem propriamente dita (BARDIN, 1977). Na análise de conteúdo, escolheu-se o uso de categorias temáticas por ser a técnica mais antiga, rápida e eficaz de se aplicar a discursos diretos.

Como salienta Hammersley (1990), a validade em pesquisas qualitativas está relacionada à veracidade dos relatos, à sua relevância social e à ampliação de conhecimento. Assim, esta pesquisa pretende alcançar tal objetivo, representando com o maior grau de exatidão possível o fenômeno estudado, buscando ampliar o conhecimento sobre iniciação científica e projeto profissional.

ANALISANDO OS RESULTADOS

Os gráficos, em anexo, do Rio de Janeiro e de Recife, apontam o histórico anual numérico de alunos de ambos os sexos que ingressaram no Programa de Vocação Científica (Provoc), promovido pela Fundação Oswaldo Cruz nestas cidades. Além da semelhança quanto a predominância feminina já descrita, destaca-se que a maior diferença entre os dados das duas cidades é relativa ao número de alunos. O Provoc do Rio de Janeiro – por ser mais antigo e possuir mais convênios – teve muito mais alunos, se comparado com o Provoc de Recife, com dez anos de existência e apenas uma escola conveniada.

No Rio de Janeiro, foram entrevistados individualmente 20 alunos (doze moças e oito rapazes) da etapa Iniciação. Nesta cidade, foi realizado também um grupo focal com 12 alunos (seis moças e seis rapazes), sendo que sete destes alunos já haviam feito parte das entrevistas individuais. Ressalte-se que constatamos uma grande dificuldade dos estudantes participarem das entrevistas por estarem muito atarefados e isto resultou em um trabalho sobre o uso do tempo destes jovens (SOUSA et al., 2007). O referido trabalho revela que, de modo geral, o compartilhamento de regras familiares é bem visto pelos adolescentes, o que sugere que isto pode ser incentivado nas famílias. Considerando que estes estudantes se organizam para cumprir muitas tarefas, a habilidade organizacional possa ser um diferencial positivo entre aqueles que se dispõem ou são exigidos a participar de muitas atividades. Ressalte-se que estes adolescentes, fazendo parte de uma atividade voluntária, podem ser vistos não apenas como mais estudiosos, mas também como aqueles que respondem precocemente às crescentes pressões para obtenção de qualificações educacionais para o trabalho.

Além disto, como as atividades educacionais tendem a ser valorizadas pela sociedade e pela família, não surpreende que alguns adolescentes a executem apenas como forma de barganhar outras atividades. No entanto, sendo os estudantes voluntários, era esperado que alguns genuinamente gostassem mesmo de estudar e que sacrificassem o lazer. Finalmente, como na maior parte da literatura pertinente, os dados desta pesquisa também sugerem a presença da divisão de trabalho familiar tradicional, em que as moças se ocupam mais dos afazeres domésticos que os rapazes. Contudo, é importante destacar que apenas as moças relatam sobrecarga em atividades domésticas, revelando o peso destas.

Para além das dificuldades da agenda pessoal dos alunos, ressalte-se ainda que o local da entrevista, na sede do Provoc, é distante de muitos laboratórios nos quais desempenham suas tarefas. Finalmente, é bom lembrar que, em alguns casos, os estudantes tiveram dificuldades de participar por problemas urbanos. Um exemplo disto foi o de outro grupo focal planejado que não pôde

ser realizado devido a um acidente de trânsito que parou a cidade do Rio de Janeiro.

Em Recife, foram realizadas sete entrevistas individuais (seis moças e um rapaz), dentre nove alunos participantes. Cumpre enfatizar que os alunos de Recife são de uma escola sediada no campus da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde se encontra a unidade do Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães da Fundação Oswaldo Cruz. Esta proximidade entre espaços facilitou imensamente a adesão dos alunos para as entrevistas. Em contraponto, parece que o fato de os pesquisadores virem do Rio de Janeiro teria facilitado a participação dos alunos, por se sentirem “especiais” na sua contribuição com o estudo.

Salienta-se também que o duplo papel desempenhado pelos gestores e pesquisadores participantes do ProvoC/Fiocruz-Rio de Janeiro, proporcionou algumas entrevistas com muito mais grau de profundidade para aqueles alunos que se sentiam à vontade com a equipe. Além disto, pode ser que no Rio de Janeiro eles tenham se sentido mais à vontade tanto para recusar a participação como para postergá-la, como ocorreu em dois casos.

Em termos de categorias encontradas inicialmente nas entrevistas individuais do Rio de Janeiro, há um destaque para qualidades consideradas femininas que levariam a uma maior participação das moças (VARGAS et al., 2007). Destaca-se que a análise do grupo focal com os alunos participantes no Rio de Janeiro reafirma as categorias encontradas nas entrevistas individuais desta cidade. Quanto a isto também houve coincidência quanto às categorias encontradas nas entrevistas individuais do Rio de Janeiro e de Recife. Assim, as categorias mais encontradas em todas as entrevistas são características positivas atribuídas pelos alunos ao sexo feminino, tais como: maturidade, responsabilidade, organização e paciência para participar de um processo seletivo. Destaca-se também a maior preocupação feminina com o futuro profissional, sendo esse o motivo mais citado pelos rapazes para a predominância feminina no ProvoC. Foi

também mencionado o maior interesse escolar feminino, e o fato da Biologia ser vista como área feminina.

Através dos relatos de alguns alunos, é possível notar de forma mais clara algumas categorias acima citadas. Note-se, que os relatos foram selecionados pela maior expressividade das idéias e para dar voz tanto às moças como aos rapazes das duas cidades.

Por exemplo, através da fala de um aluno do Rio de Janeiro, observa-se a questão das moças serem percebidas como possuidoras de certas características positivas não encontradas nos rapazes, como interesse escolar, associada ao futuro delas:

...não, eu acho pelo que a gente observa assim, é meio ruim de falar isso, mas assim, eu acho que o interesse é muito maior de qualquer coisa assim das meninas, porque na escola a gente olha assim, ao redor, o interesse sempre é maior delas, porque sempre quem está lá atrás, quem está fazendo aquela bagunça, quem está dividido lá atrás como aquela turma de bagunceiros é sempre os meninos, quem ganha mais a taxa de não sei o que, de vagabundo, como o tal da escola que faz sempre bagunça, é sempre os meninos, então eu acho que o interesse delas é bem maior, elas pensam mais no futuro do que propriamente os meninos. (RJ-RVI)¹¹

Um rapaz do Rio de Janeiro dá uma explicação bem detalhada e complexa sobre a preocupação profissional maior das moças que a dos rapazes:

Eu acho que isso vem daquilo que eu te falei, o problema principal, eu não diria nem imaturidade, porque maturidade é muito relativo, maturidade depende de como você reagiria numa situação, isso é que diz se você é imaturo ou não... agora a maturidade com relação ao estudo, a uma profissão, as garotas tem muito mais cedo, inclusive na relação de interesse de estudo. Não é só na minha sala não, nas salas em geral, tem um desenvolvimento muito melhor que os garotos, de... na escola mesmo, em questão de nota, essas coisas, já os garotos não... Eu não diria nem nota maior, eu diria que elas têm mais interesse em estudar que os garotos..., na minha sala todos os baguncei-

¹¹ Legenda dos depoimentos: RJ=Rio de Janeiro ou RE=Recife + R=rapaz ou M=moça + ordem da entrevista na cidade.

ros são garotos, não tem uma garota bagunceira na minha sala. As garotas bagunceiras, elas estudam também, elas sabem dosar a hora de brincar e a de bagunçar, eu acho que é isso, às vezes, os garotos, assim, eu diria, os mais *CDFs*¹² das salas, eles até ficam chateados quando os professores dizem isso: "Ah... as meninas mandam melhor que vocês nas notas e tal...", só que eu acho que eles têm razão, entendeu? Eu acho que não é nada que eles estão inventando, isso é fato, mas eu não consigo entender o porquê disso não. Eu acredito que seja o seguinte: a mulher nunca teve assim, a mulher nunca foi influenciada pra fazer esporte, então, a mulher não tem tanta preocupação... a maioria dos garotos tem a preocupação de ah...pelo menos essa semana, eu tenho que jogar meu futebol ..., as garotas não, elas não se preocupam com isso, as garotas levam assim, levam mais *light* ...elas conversam ...a própria conversa já desenvolve mais a parte intelectual, já o futebol não, o futebol trabalha mais a parte física, a parte de reflexo, entendeu? Então, são atividades diferentes... Eles tão desenvolvendo uma área, mas é diferente da área que o colégio focaliza... (RJ-RVIII)

Com relação à preocupação dos alunos com seu futuro, também se pode observar na fala de uma aluna de Recife que as moças estão sendo vistas como preocupadas mais precocemente que os rapazes:

Primeiro que o Provoc é oferecido pra gente num momento em que nós estamos escolhendo o que a gente vai seguir, que é no primeiro ano do Ensino Médio. Então, eu acho que as meninas, elas já tem uma preocupação desde muito tempo com isso, então a primeira oportunidade que surge e você pensa: nossa! Já é interessada nisso, vou tentar... Então acho que as meninas já estão mais atentas pra isso e os meninos não. Eu acho que eles vão mais assim: ah... se eu gostar, talvez eu siga... é, (as meninas) já passam a se preparar muito antes...Eles acham que na hora eu decido, se não der certo eu paro... Eu não consigo ser assim, tem que ser bem planejado. (RE-MII)

Outra ilustração de que as moças exibem qualidades mais positivas para a participação e se preocupam com o futuro é de uma moça do Rio de Janeiro que afirma:

¹³ CDF é uma gíria comum brasileira para denotar o aluno que fica horas sentado estudando.

... na minha sala foram muitas pessoas interessadas, umas 10 ou 11, mas na maioria era mulher... porque já foi comprovado que mulheres amadurecem mais rápido, então pela mulher assim, acho que ela se interessa mais e se preocupa mais com o futuro, quer saber se é realmente aquilo que ela quer, e os meninos nessa idade ainda estão muito bobos, muito criança, então é ah, depois eu faço isso, aí acho que é mais pelo amadurecimento também. (RJ-MV)

Um rapaz do Rio de Janeiro também ilustra bem no seu relato essa preocupação das moças com o futuro profissional que é também fruto de uma obediência feminina, e em contrapartida, irreverência masculina:

Acho que, pelo que eu conheço acho que é isso mesmo, que a menina ficava antes dos meninos tendo essa visão do futuro, acho que já pensam desde antes, acho que os meninos acabam com essa pressão dos pais, parentes, professores... acabam, sabe? Tendo que enfrentar só naquela hora, chega uma hora que não tem como fugir, tem que infiltrar e ficar pensando no que vai fazer, acho que as meninas acabam pensando antes, discutindo mais e conversando. (RJ-RII)

No entanto, parece haver uma relação com a área de atuação da Fiocruz e a predominância feminina na iniciação científica, tal como se observa na continuação da fala deste rapaz do Rio de Janeiro:

Acho que as mulheres continuaram mais que os meninos, acho que os meninos não queriam muito estágio de Biologia, acho que foi que eu percebi, que vai ter daqui a pouco um estágio de Direito, então teve uns meninos que falaram que: não vou esperar pelo de Direito. Preferiram fazer Direito ao invés de Biologia. (RJ-RII)

Na mesma linha de considerar a área de atuação da instituição como mais atraente para o sexo feminino, uma moça do Rio de Janeiro também reflete:

Ah... assim, eu acho que menina gosta mais desta parte de Biologia... Eu acho, que tem um monte de menino que vai preferir sempre, assim, futebol, áreas técnicas, parte de mecânica, essas coisas... Informática. É pela área mesmo e também que

não tem muita paciência, igual a meu amigo, passou, não gostou muito: Ah, é muito parado. Aí ele saiu. (RJ-MXII)

Particularmente em Recife, esta relação da área de atuação da instituição foi muito citada. Por exemplo, pode-se citar aqui a fala de uma moça de Recife que, além da área de conhecimento, cita outras questões que podem levar ao entendimento da predominância feminina no programa:

Eu não sei se é idéia, mas eu acho que... apesar de que antigamente os médicos eram homens, mas é, hoje em dia, eu não sei por que, mas agora tem mais mulher, principalmente aqui no Colégio de Aplicação, pelo que eu soube sempre foi mais menina. Eu acho que é... não sei se é também uma, pelo colégio também desenvolver mais acho que... o ponto crítico dos alunos, não assim, nas áreas, vamos dizer biológicas, eu acho... que mais menina fica engajada, eu acho... Eu acho que o colégio desenvolve mais o ponto crítico dos alunos em geral, e as meninas preferem mais a área da saúde a de humanas... pelo menos os meus amigos preferem Direito, o outro, Administração, História... (RE-MI)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na visão dos alunos e conforme esperado, a predominância feminina no Provoc também está relacionada com as áreas de conhecimento tradicionais da Fiocruz, isto é, as Ciências Biológicas e da Saúde. Isto sugere que as intervenções durante o Ensino Fundamental são fundamentais para reverter estereótipos de gênero e que no início do Ensino Médio a consciência dos alunos sobre estas diferenças ligadas a escolhas de área já existe.

Embora se pensasse que os alunos muitas vezes participam no Provoc motivados pela obtenção de um diferencial nas suas futuras possibilidades profissionais, é importante salientar que isto nem sempre ocorre. O interesse dos alunos por participar do Provoc se dá por vários motivos que podem ser definidos nas seguintes categorias: divulgação na escola; incentivo dos pais, professores ou coordenadores; contato prévio com alunos e pesquisadores; interesse pela disciplina e área; peso da instituição; oportunidade e experiência.

É muito surpreendente que as moças estejam sendo vistas entre os estudantes, e principalmente pelos rapazes, como mais preocupadas com o futuro profissional. Embora possa se questionar se já existe mesmo esta tendência, ela poderia vir a representar sem dúvida uma grande mudança nas relações de gênero. Contudo, como o mercado profissional discrimina mais as mulheres, pode ser que elas estejam com força respondendo a estas pressões e aumentando seus investimentos acadêmicos para um mercado de trabalho, cada vez mais incerto e precário. Pode ser que as novas formas de configuração das relações afetivas também venham afetando a percepção de futuro profissional para ambos os sexos. De qualquer modo, esta preocupação feminina ainda na adolescência quanto ao futuro profissional é sem dúvida um resultado que merece aprofundamento em novas pesquisas.

Além disto, outro resultado que chama atenção é o grande grau de engajamento de jovens nesta faixa etária. Pode ser que eles estejam respondendo precocemente à exigência de credenciais para ampliar suas chances na obtenção de trabalho e de ingresso na educação formal. Isto sugere a necessidade de novas pesquisas sobre o destino profissional de jovens, incluindo uma possível comparação entre os que participam de programas educacionais não formais e os que não participam. Como futuros desdobramentos desta pesquisa tem-se como objetivo compreender como os atores que interagem com os jovens (família, coordenadores do Provo nas escolas, professores, amigos, etc.) influenciam o processo inicial de escolha pela participação no Programa e pela permanência nele. Além disto, outro trabalho de campo a ser realizado é o de entrevistar alunos Ensino Médio do Cenpes/Petrobrás, o qual funciona de modo similar ao Provo. O interesse deste trabalho de campo propiciará uma comparação com o Provo/Fiocruz, visto que seus estudantes estão inseridos em áreas consideradas menos tradicionais para mulheres, tais como Engenharia e Química, o que pode trazer novos dados para esta pesquisa.

Ao promover a discussão das escolhas dos jovens pela iniciação científica, pensa-se em contribuir para a construção de políticas

públicas em três setores: o da iniciação científica, o da educação formal no Ensino Médio, e o de programas não formais voltados para a juventude. A reversão das desigualdades de gênero depende de políticas públicas articuladas de vários setores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANAIS DA VIII REUNIÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA: 9 a 16 de junho 2000. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Vice-Presidência de Pesquisa e Ensino, Coordenação Executiva do PIBIC/FIOCRUZ, 2000, 331 p.
- AMÂNCIO, Ana Maria; QUEIROZ, Ana Paula Rua de & AMÂNCIO FILHO, Antenor. O Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc) como estratégia educacional relevante. *Hist. cienc. saúde-Manguinhos*, jun/1999, vol. 6, n. 1, p. 181-193.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977. 226 p.
- COOMBS, Philip H. *The world crisis in education. The view from the eighties*. New York: Oxford University Press. 1985, 353 p.
- CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga & SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. *Grupos focais e pesquisa social: O debate orientado como técnica de investigação*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2001, 26 p.
- GALLAND, Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand Colin. 1997. 248 p.
- HAMMERSLEY, Martyn. *Reading ethnographic research. A critical guide*. New York: Longman. 1990, 172 p.
- HARAWAY, Donna. "Situated Knowledge's: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". In: FEENBERG, Andrew & HANNAY, Alastair (org.) *Technology and the politics of knowledge*. Indiana: Indiana University Press. 1995, 288 p.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. EDUDATABRASIL - Sistema de Estatísticas Educacionais. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>> . Consultado em outubro/2005.
- LATOUR, Bruno. *Ciência em ação*. RJ: Editora 34. 2000, 438 p.
- NEVES, Rosa Maria Corrêa das. Lições de iniciação científica ou a pedagogia do laboratório. *Hist. cienc. saúde-Manguinhos*, 2001, vol. 7, n.3, p. 71-97.
- PAIS, José Machado (coord.). *Gerações e valores na sociedade portu-*

guesa contemporânea. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Secretaria de Estado da Juventude, 1998. 595 p.

PATTON, Michael Q. Q. *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, California: Sage. 1987, 176 p.

FIOCRUZ/PROVOC. *Projeto de descentralização e ampliação do Programa de Vocação Científica, enquanto modelo educacional*. Rio de Janeiro: Provoc/EPSJV, Fiocruz, 1995b.

ROSEMBERG, Fulvia. "Education, democratization, and inequality in Brazil". In: STROMQUIST, Nelly P. *Women and education in Latin America. Knowledge, power and change*. United States: Lynne Rienner Publishers, 1992, p. 33-46.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Women in class society*. New York: Monthly Review Press, 1978, 378 p.

SOUSA, Isabela Cabral Félix de. A educa o intercultural na escola e o reconhecimento do outro diferente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 2004, vol. 12 (59): 1-23. Disponível em <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n59/>. Consultado em ago/2007.

SOUSA, Isabela Cabral Félix de; FERREIRA, Cristina Araripe; BRAGA, Cristiane Nogueira; SOUZA, Maria Luiza de Mello e; FRUTUOSO, Telma de Mello; VARGAS, Diego da Silva. O uso do tempo entre moças e rapazes participantes no Programa de Voca o Científica da Funda o Oswaldo Cruz. *59  Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*. Belém, Pará, 2007.

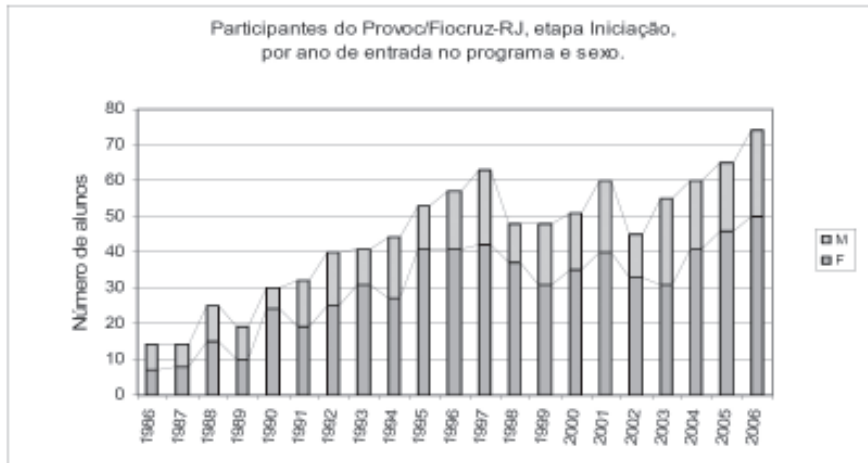
SPOSITO, Marilia Pontes. "Algumas reflexões e muitas indaga es sobre as rela es entre juventude e escola no Brasil". In: ABRAMO, Helena Wendel & BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Ed. Funda o Perseu. 2005, p. 87-125.

TABAK, Fanny. *O laboratório de P ndora. Estudos sobre a ciência no feminino*. Rio de Janeiro: Garmond. 2002, 262 p.

VARGAS, Diego da Silva; FRUTUOSO, Telma de Mello; SOUZA, Maria Luiza de Mello e; BRAGA, Cristiane Nogueira; FERREIRA, Cristina Araripe; SOUSA, Isabela Cabral Félix de. Interpreta es de alunos acerca da predominância feminina entre os participantes do Programa de Voca o Científica da Funda o Oswaldo Cruz. *59  Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*. Belém, Pará, 2007.

YIN, Robert K. *Case study research. Design and methods*. Newbury Park, California: Sage. 1989, 171 p.

ANEXO 1



ANEXO 2



O GRAU DE CLAREZA QUANTO ÀS ESCOLHAS PROFISSIONAIS DE MOÇAS E RAPAZES DO ENSINO MÉDIO PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE VOCAÇÃO CIENTÍFICA DA FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ¹

Isabela Cabral Félix de Sousa²

INTRODUÇÃO

Sabemos que são variadas as expectativas profissionais dos estudantes no Ensino Médio. Ainda assim, as escolhas que definirão as suas trajetórias passarão necessariamente por elas. Logo, nos parece interessante investigar a diversidade destas expectativas e o quanto elas são realistas no sentido de refletir as oportunidades e dificuldades do mercado de trabalho brasileiro. Da mesma maneira, é importante analisar se a experiência do Programa de Vocação Científica (Provoc) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) contribui efetivamente para um enriquecimento da percepção dos estudantes quanto ao mundo profissional.

Criado em 1986 pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV)/Fiocruz, o Provoc já conta com 21 anos de existência, tendo recebido ao longo destes anos um total de 937 alunos. Foi o primeiro programa brasileiro a encaminhar estu-

¹ Versão aprimorada do texto "Comparando escolhas profissionais de moças e rapazes do ensino médio participantes do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz-Rio de Janeiro, Brasil" apresentado para a mesa: Educação, movimentos sociais, poder e agendas públicas: alfabetização, educação e formação para o trabalho (Argentina, Cuba, Brasil) no XXVII *International Congress of Latin American Studies Association-LASA 2007*, Montreal, Canadá.

² Formada em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), doutora em Educação Internacional pela University of Southern California e Pós-Doutora em Demografia pela Università degli Studi La Sapienza. Trabalha atualmente como professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz e como docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde da Fundação Oswaldo Cruz.

dantes de ensino médio para a participação em atividades em laboratórios de pesquisa. Apesar de o programa ter se iniciado no campus da Fiocruz do Rio de Janeiro, atualmente ele não se circunscreve apenas a este Estado, havendo ainda outros programas no âmbito nacional.

Para fazer parte do programa, os estudantes precisam ser alunos das escolas conveniadas. No Rio de Janeiro, por exemplo, estas escolas são as unidades Centro, Engenho Novo, Humaitá, Tijuca, São Cristovão e Realengo do Colégio Pedro II, o Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ), o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP-UFRJ), o Instituto Metodista Bennett, o Colégio São Vicente de Paulo, o Centro Educacional Anísio Teixeira (CEAT) e o Colégio André Maurois, além de escolas vinculadas a projetos do Centro de Estudos de Ações Solidárias da Maré (CEASM).

As atividades nos laboratórios da Fiocruz são orientadas por um ou mais pesquisadores responsáveis. Destaca-se que o estudante, para ingressar, deve passar por dois processos seletivos: um na sua própria escola e outro no Provoc. Se for selecionado, o estudante começa suas atividades nos laboratórios da instituição no segundo semestre do primeiro ano do ensino médio. As atividades programadas são para o período de um ano, sendo esta etapa denominada de Provoc-Iniciação. Durante este período, além das atividades nos laboratórios, os alunos também participam de atividades programadas pela Coordenação do Provoc, que são de orientação, acompanhamento e apresentação de trabalhos em pôsters e diplomação. Neste período é proposto aos alunos que queiram continuar no Provoc, a elaboração de projetos de pesquisa conjuntamente com seus orientadores.

Quando os alunos, sob orientação dos pesquisadores, encaminham projetos ao Provoc, estes são avaliados pela Comissão de Avaliação de Subprojetos para a Etapa Avançado do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz. Havendo parecer favorável, os alunos passam a integrar o Provoc-Avançado e continuam a participar das atividades dos laboratórios e também das

que são programadas pela Coordenação do Provoc e que passam a envolver apresentação de trabalhos em formato de comunicação oral. Nesta etapa, também são emitidos certificados pela conclusão e, além da obrigação de apresentação de trabalhos no interior da Fiocruz, os alunos também são incentivados a apresentar seus trabalhos fora da instituição na Reunião Anual da Federação de Sociedades de Biologia Experimental (FESBE), mesmo que seus trabalhos não tenham relação com a biologia experimental.

Os alunos que ingressam no Provoc recebem um auxílio financeiro mensal. O valor deste auxílio aumenta na etapa do Provoc-Avançado, frente à necessidade do aluno participar com mais frequência de atividades nos laboratórios da Fiocruz. No total, alguns alunos de ensino médio chegam a permanecer na Fiocruz, através do Provoc, por um período de quase três anos³. O ano acadêmico do Provoc inicia-se no segundo semestre letivo e termina no primeiro semestre letivo do ano seguinte. Com isto, muitos alunos que fazem as duas etapas do Provoc e passam no vestibular terminam o programa concomitantemente ao primeiro semestre de graduação. Há casos de desistência do Provoc que se dão por diversos motivos, tais como a preparação para o vestibular, a troca de escola e a falta de interesse pelas atividades desenvolvidas no laboratório.

Nesta investigação, foi priorizada a análise do programa por parte dos autores (alunos) envolvidos. Com isto, pôde ser estabelecido em que medida o Provoc influi no processo de formulação de projetos profissionais por parte dos estudantes. Além disto, pôde ser determinado se havia inovações pertinentes a serem feitas no programa, ouvindo-se as sugestões dos estudantes do Ensino Médio.

Considerando que a experiência do Provoc pode despertar novos interesses acadêmicos e profissionais, é importante analisar o grau em que isto ocorre e, havendo novos interesses, se eles mudam o desempenho escolar dos estudantes de maneira positiva ou negativa.

³ O tempo de duração do Provoc-Iniciação é de 12 meses, enquanto o Provoc-Avançado tem duração de 20 meses.

O Provoc pode ser analisado por seus conteúdos e práticas em conhecimentos científicos e tecnológicos a partir das diversas experiências dos seus estudantes. No entanto, foi priorizada a investigação do programa em termos da formação mais ampla dos estudantes. Isto significou verificar em que medida os alunos desenvolvem capacidades de analisar criticamente temas relevantes de natureza política, cultural e social. Além disso, buscou-se perceber até que ponto o programa contribui para mudanças na socialização e na vida dos estudantes.

Coube a esta pesquisa verificar a presença de outros fatores que contribuem para a vocação científica, mas que não necessariamente ocorrem dentro da proposta do Provoc. Assim, foi importante não só observar nos relatos dos estudantes a presença de momentos por eles analisados em que se percebe o despertar para vocações científicas, como também a influência de modelos profissionais por eles experimentados como norteadores das possíveis escolhas.

A pesquisa teve três momentos distintos⁴. O primeiro foi o de conhecimento da dinâmica interna do programa em questão, que coincidiu com a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Fiocruz⁵. No segundo momento, iniciei minha participação na dinâmica interna do Provoc, cotidianamente⁶, realizando entrevistas de seleção de alunos - segundo o procedimento de duplas de entrevistas - tendo participado de 60 dessas entrevistas e analisado as respostas de 168 deles sobre suas escolhas profissionais, entre os anos de 2005 e 2006. Para maior contextualização e aprofundamento, foi essencial proceder à análise de conteúdo das

⁴ A primeira versão desta discussão está disponível em Sousa (2006).

⁵ O projeto de pesquisa foi aprovado em 20 de abril de 2005 (Protocolo: 266/05). Em se tratando de sujeitos adolescentes, foram acatadas as sugestões para o encaminhamento de Termos de Consentimento aos pais ou responsáveis. Ressalte-se que, mesmo considerando pertinente a consulta aos pais e responsáveis quanto à participação de seus filhos na pesquisa, a existência deste termo dificultou o acesso de alguns jovens. Note-se que os alunos costumam ter muitas atividades extracurriculares, ou nos laboratórios nos quais estão inseridos, não dispendo freqüentemente do tempo que seria desejável. Além disto, muitas vezes freqüentam laboratórios distantes da EPSJV, local de realização das entrevistas.

⁶ Esta postura é pertinente em se tratando de metodologia qualitativa, onde o pesquisador é participante.

respostas apresentadas. Os questionários selecionados para análise correspondem à seleção de alunos durante três anos consecutivos, de 2004 a 2006.

Em um terceiro momento foram realizadas 15 entrevistas, mais aprofundadas, com determinados alunos, acerca do mesmo assunto.

TRABALHO E ESCOLHA PROFISSIONAL

Trabalhar faz parte, historicamente, da condição humana. Contudo, o termo “trabalho” tem diversas conotações. Na origem da palavra latina, significava tortura, sofrimento e castigo. Na sua acepção sem valores negativos, trabalho pode denotar qualquer atividade humana para se conseguir um objetivo. Na sociedade capitalista, a categoria trabalho é utilizada quando um conjunto de atividades é trocado por um salário. Contudo, há também muitos trabalhos não pagos, como nos casos do trabalho escravo ou, em outro contexto, do trabalho voluntário.

O pagamento do trabalho depende da valorização social dada às atividades, do custo das mesmas e da posição social ocupada por quem desempenha a atividade. Quanto mais desigual for a sociedade, mais isto tenderá a se refletir na diferença entre os salários recebidos pelas atividades dos que estão nos estratos sociais inferior e superior. Os contratos de trabalho variam enormemente em termos de duração e ganhos indiretos. As formas de contratação de trabalho são também cada vez mais variadas: alguns contratos configuram emprego, bem como a expectativa de uma série de direitos sociais relacionados, tais como a estabilidade, férias e aposentadoria. Já outras formas de trabalho não geram estes direitos sociais.

Devido à natureza social do trabalho, este vem mudando com o tempo. Em brilhante análise histórica sobre o espaço, a família e o trabalho, Ariès (1981) nos explica que até a Revolução Industrial e o Iluminismo, a comunidade, mais que a família, determinava a função social do indivíduo. Segundo o autor, três grandes mudanças nos séculos XIX-XX ocorreram de modo a alterar profundamente

as relações espaciais, familiares e laborais. A primeira destas mudanças refere-se ao controle do Estado sobre todos os espaços, dificultando, por exemplo, que indivíduos habitassem locais sem título de propriedade, como ocorria anteriormente. Outra transformação foi a separação entre o lugar da casa e do trabalho, fazendo com que os indivíduos passassem a se deslocar de suas comunidades para trabalhar em locais distantes e mesmo desconhecidos. Finalmente, a terceira grande mudança enfatizada por Ariès foi psicológica e relacionada às anteriores. Se antes a afetividade do indivíduo era difusa e dividida entre todos os representantes da comunidade, esta se dirigiu e concentrou-se, progressivamente, mais na família, que ocupou o espaço do privado. O trabalho do indivíduo passou a ser desenvolvido no espaço público, submetido à hierarquia e à disciplina. A afetividade no interior do trabalho continuou a existir, mas de forma mais branda que no interior da família.

As novas relações de trabalho geraram, a partir da industrialização no final do século XVIII, a necessidade da escolha profissional. Filomeno (2005), associa aos processos de industrialização novas formas de trabalho e atividades que promovem a necessidade da escolha e orientação profissional. No entanto, a possibilidade de escolha continuou a depender, em larga medida, da classe social a que o sujeito pertencia. Se na maior parte da história da humanidade as atividades de trabalho delegadas a um indivíduo eram herdadas do seio da família, desde o fim do século XVIII continuaram a existir mecanismos através dos quais os indivíduos vem sendo incentivados a seguir profissões mais ligadas à sua classe social de origem. Em outras palavras, a mobilidade social tem sido, frequentemente, restrita e socialmente determinada.

Fora a família, uma das instituições sociais que opera no sentido de orientar a escolha profissional é a escola. Nogueira e Catani, baseando-se na obra de Pierre Bourdieu, *Os excluídos do interior*, observam:

Se, até fins da década de 50, a grande clivagem se fazia entre, de um lado, os escolarizados e, de outro, os excluídos da esco-

la, hoje em dia ela opera, de modo bem menos simples, através de uma segregação interna ao sistema educacional que separa os educandos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudos, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. (1998, p. 13)

Embora tanto a escola como a família possam veicular valores de adequação profissional, muitos indivíduos resistem a estes valores e outros simplesmente não sabem o que escolher. Portanto, para orientar as pessoas na escolha das profissões, surge na Europa no início do século XX a Psicologia Vocacional. Filomeno (2005) apresenta uma boa síntese histórica desta especialidade. Para a autora, na primeira metade do século XX, esta área é dominada pela psicométrica, que mede tanto destrezas inatas como habilidades desenvolvidas pelos estudos e interesses. Esta época é marcada pelo ideário de que existiria uma “pessoa certa” para uma ocupação certa.

Ainda segundo Filomeno (2005), surgem na segunda metade do século XX novos paradigmas repensando a escolha profissional. Estes se encaminham para uma abordagem clínica na Psicologia Vocacional, onde é importante compreender a unicidade da pessoa que escolhe e os vários fatores que influenciam o momento da escolha. Surgem novos paradigmas: *decisional*, *desenvolvimental* e *psicodinâmico*. No *decisional*, a pessoa é encorajada a decidir mediante a avaliação das vantagens, desvantagens e conseqüências das alternativas. Já no *desenvolvimental*, a escolha profissional é vista como um processo que começa na infância, passando por muitas etapas e que nunca se encerra na vida. No último paradigma, o *psicodinâmico*, é central a motivação do indivíduo e o que se escolhe. Lemos (2001) esclarece que, neste último paradigma, se considera tanto o contexto histórico e social como os processos psíquicos na determinação da escolha. Embora cada vez mais se reconheça que há vários fatores na determinação da escolha profissional, Pimenta (2001) adverte para a predominância do fator psíquico nos estudos sobre decisão vocacional e para a insuficiência deste fator na compreensão total do fenômeno.

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O RETORNO EDUCACIONAL

Na história da humanidade, as sociedades têm socializado seus membros principalmente através da educação informal. Esta designa uma interação não programada entre pessoas, resultando em um aprendizado que se dá no dia-a-dia. Com a criação de atividades dirigidas em escolas, e posteriormente em universidades, a educação passa a ser muito associada à escolaridade, visto a importância social que estas instituições passaram a ocupar nas sociedades, conferindo credenciais e *status* aos que a freqüentam. Segundo Coombs (1985), é somente a partir dos anos 1970 que a educação, compreendida como escolaridade, passa a ser denominada de educação formal, diferenciando-se assim da educação informal (descrita acima) e da educação não-formal. Ressalte-se que tal diferenciação representa uma forma de reconhecimento dos papéis centrais que todos os tipos de aprendizado podem ocupar na vida dos indivíduos, mesmo continuando a educação formal a ser a mais valorizada socialmente.

A educação é definida como formal quando seu projeto é longo, seqüencial, orientado para um diploma e se dá em escolas e universidades – incluindo os cursos à distância. Na educação formal, os professores não necessariamente praticam o que ensinam. Por exemplo, um professor de Direito não precisa, em tese, advogar para ensinar.

A educação se diz não-formal quando tem curta duração, não se orienta para diplomas, e tem como principal objetivo a aprendizagem de habilidades. Os professores que ensinam mostram-se acima de tudo práticos e demonstram saber fazer o que ensinam. Cursos profissionalizantes podem ser enquadrados neste tipo de educação. Assim, num curso de informática o professor deve saber trabalhar com *softwares*. A educação não-formal é mais flexível, podendo ocorrer em qualquer lugar, inclusive nas escolas e universidades.

A iniciação científica depende dos três tipos de educação, visto que implica em inserção na educação formal de Ensino Médio ou

Superior, requer instrução não-formal do orientador para as participações em jornadas e é também um trabalho que se fundamenta na relação informal entre orientador e orientando, pesquisadores da equipe, avaliadores e outros estudantes.

Calazans (2002), ao analisar a iniciação científica no Ensino Superior, defende que se este trabalho de construir novos saberes for bem realizado pode encaminhar para novas propostas de ações sociais. Já Ferreira (2003) conclui que a iniciação científica de Ensino Médio é extremamente relevante para que os estudantes compreendam a ciência e a tecnologia como conhecimentos estruturados, além da relação do homem com a natureza e a sociedade. Em consonância com o que sugerem tais autores, parece importante analisar o ponto de vista dos estudantes ao interpretar suas próprias experiências, a fim de que não só a iniciação científica se torne mais adequada, mas também que se possa identificar como ela influi nas escolhas profissionais posteriores.

Uma avaliação sobre a iniciação científica, feita pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), indica que os estudantes que passaram por esta experiência, tiveram, em média, um mais rápido ingresso na pós-graduação (RELATÓRIO de Gestão Institucional. CNPq, 2004). Assim, é importante que políticas públicas ampliem as possibilidades de acesso a esta modalidade no Ensino Médio e/ou no Ensino Superior.

Cabe também investir na promoção de valores e práticas de igualdade na educação formal, não formal e informal como um todo, pensando especificamente, no aprimoramento dos recursos humanos da ciência brasileira, na formação inicial dos cientistas. Ressalte-se que a igualdade não depende apenas da criação de quotas de acesso à educação formal para diferentes grupos étnicos e minorias, como recentemente se tem discutido para os afro-descendentes brasileiros. Parece relevante também que diferentes grupos tenham oportunidades para participar da iniciação científica e de pesquisas.

De todo modo, o retorno em educação é difícil de ser medido. Entretanto, no discurso dominante o tipo de retorno mais enfatizado

vem sendo o econômico, buscando identificar a ligação entre investimento educacional e inserção no mercado de trabalho (GENTILI, 1995). Se este discurso reforça a correlação da qualificação de instituições e experiências com a possibilidade do emprego, não há como negar que fatores pessoais e sociais também contribuem para a empregabilidade (PAIVA, 2002).

De qualquer modo, existem evidências associando a educação formal ao desenvolvimento econômico, social e pessoal. Psacharopoulos e Woodhall (1985) comentam que a educação formal da mulher, mais que a do homem, é positivamente relacionada a fatores de desenvolvimento, tal como no caso dos benefícios que a educação pode promover quanto à participação da mulher no mercado de trabalho, bem-estar familiar, planejamento familiar, saúde e cuidados infantis. De modo geral, ao se tratar de áreas que carecem de investimentos para se fomentar a democracia social, deve-se contemplar as áreas de educação primária para crianças e a educação não-formal para jovens e adultos (COOMBS, 1985).

A educação não-formal para jovens se traduz em propostas educacionais com vários fins que podem ser os de profissionalização, aumento de renda, conhecimentos culturais, etc. As propostas educacionais não-formais de iniciação científica no Brasil são várias, sendo a do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz a pioneira no segmento do Ensino Médio. Tais propostas, na graduação e no Ensino Médio, são apoiadas principalmente pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Apesar dos limites da educação formal quanto à sua capacidade de gerar desenvolvimento econômico, ela procura exercer um papel fundamental em sociedades capitalistas, para além do desenvolvimento econômico, ao promover valores e expectativas para comportamentos necessários às suas economias (FAGERLIND e SAHA, 1989). Ressalte-se ainda que, no caso de países em desenvolvimento, este papel tem sido menos adequado, principalmente nas sociedades que adotaram modelos ocidentais de escola e que

ainda não tentaram reverter esta situação, através de uma educação que reflita realidades nacionais (Idem, 1989).

No Brasil, o sistema educacional ainda não atende a todos. Ao lado da crescente expansão do ensino persiste a falta de acesso à escola para os mais pobres (homens e mulheres) e, junto com propagação de valores de mercado e consumo inerentes ao capitalismo, o desemprego. Como os pobres têm menos acesso à educação, seus postos de trabalho, quando existem, são em geral de menor poder aquisitivo.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro tem sido elitista desde o período colonial (MCNEIL, 1970). A própria persistência do analfabetismo no país pode ser tomada em função da exclusão das populações pobres dos serviços sociais, em particular da educação (ROSEMBERG e PIZA, 1995). Os estudantes pobres, comparados aos de classe média e alta, não só têm menos acesso aos estabelecimentos de ensino, como entram mais velhos em escolas consideradas de qualidade inferior. São estes mesmos estudantes que respondem pelos altos índices de repetência escolar, sofrendo as conseqüências do estigma tanto da *repetência* como do *analfabetismo funcional*. É importante destacar também que o ensino oferecido aos alunos mais pobres, muitas vezes, não valoriza sua cultura de origem, o que contribui para o fracasso escolar (SOARES, 1997).

Em termos de gênero, o sistema educacional brasileiro tem demonstrado também ser discriminatório. Saffioti (1978), estudando o sistema educacional desde o seu começo até a década de 1960, mostrou que as mulheres representavam um número menor de estudantes que os homens em todos os níveis educacionais, e ocupavam áreas de estudos diferentes das dos homens, sendo encaminhadas a ocupações de menor poder aquisitivo. A autora explica também que, em 1964, quando as mulheres atingiram paridade com os homens no segundo grau, o número de mulheres que completavam a Universidade era de 34% do total.

Atualmente, o sistema educacional brasileiro revela que há mais mulheres do que homens em todos os níveis escolares. No entanto,

existe ainda discriminação no que concerne aos campos de estudos socialmente validados escolhidos pelas mulheres, considerados quase sempre economicamente menos rentáveis (ROSEMBERG, 1992). Mas, se parece ser crescente a paridade de gênero, continua havendo disparidade social, pois a população de analfabetos é, em geral, negra e pobre. Há apenas pouco mais de uma década, Castro (1994) alertava para o fato de que somente 10% dos estudantes que ingressavam no ensino superior eram provenientes dos extratos sociais considerados como pobres. E, ainda assim, os alunos mais ricos tinham acesso à melhor educação de ensino superior (LEVY, 1986; CASTRO, 1994).

DEBATENDO OS RESULTADOS

A lei Darcy Ribeiro 9.394 de 1996, na Seção IV do ensino médio, tem como uma das finalidades descritas no seu parágrafo 2º: “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”. (TEIXEIRA et al., 1997, p. 28).

É esperado, portanto, que no Ensino Médio os alunos se preparem para o trabalho e façam escolhas profissionais orientados por habilidades já desenvolvidas e por fatores psicológicos, culturais e econômicos. Estas escolhas podem ter tanto orientação acadêmica como profissionalizante. No entanto, tal orientação não é aleatória, e pode depender do capital cultural e da classe social de cada aluno.

Os jovens que finalizam o Ensino Médio deparam-se com um mercado de trabalho cada vez mais complexo. Acerca da escolha profissional, Lemos nos diz que:

A diversidade que o mundo pós-moderno oferece, e sua constante renovação, fazem com que o processo de constituição de identidade do indivíduo se torne mais complexo, uma vez que o mesmo precisa ser constantemente redefinido, reordenado e remodelado em função das constantes escolhas. (2001, p. 28)

Se por um lado há um grande leque de profissões possíveis, por outro há um grande desemprego. Além disto, as relações de trabalho tendem a ser cada vez mais precárias para a maioria (BECK, 2000; GALLINO, 2002, LEMOS, 2001), havendo um estímulo ideológico para que as pessoas assumam a responsabilidade pelo desemprego (SILVEIRA & CALHEIROS, 2004).

É bom lembrar, no entanto, que as trajetórias profissionais trilhadas podem ser moldadas pelas oportunidades do mercado de trabalho (SOUSA, 1998) e não simplesmente por interesses e vocações. Conforme define Bohoslavsky: “uma escolha ajustada é uma escolha na qual o autocontrole permite que o adolescente faça coincidir seus gostos e capacidades com as oportunidades exteriores...” (2003, p. 66). Ao se buscar o estudo de trajetórias dos alunos, esperava-se a concretização de interesses e vocações por parte de alguns alunos. Através da análise dos relatos dos alunos neste sentido, foi possível saber como percebem os rumos tomados e em que medida estes espelham ou não, de fato, seus interesses e vocações.

Analisando a relação entre vocação científica e projeto profissional, pretendeu-se avançar para um maior conhecimento quanto ao papel social e vocacional da iniciação científica. Tomando as palavras de Hammersley (1990), a validade em pesquisas qualitativas está relacionada à veracidade dos relatos, à sua relevância social e à ampliação de conhecimento. Esta pesquisa pretende alcançar tais objetivos, representando com o maior grau de exatidão possível o fenômeno estudado, de grande relevância social e também de interesse do ponto de vista científico e pedagógico.

No processo de análise do material coletado, procedemos à distinção entre áreas e carreiras profissionais. A definição de áreas, nesta pesquisa, baseou-se no Índice Geral de Áreas utilizado pelo CNPq⁷, que se apresenta da seguinte forma: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Lin-

⁷ Disponível em <www.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm>. Consultado em 15/set/2005.

güística, Letras e Artes. Cada área é subdividida em vários campos de conhecimento. Para esta pesquisa, as *carreiras profissionais* são aquelas que expressam atividades dentro de um campo de conhecimento pertencente à uma área. Ressalte-se que, embora a maior parte dos alunos selecionados queira trabalhar com áreas afins com a Fiocruz, ou seja, atividades ligadas às áreas das Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Ciências Sociais, pode ocorrer de serem absorvidos por laboratórios que atuem em outras áreas do conhecimento.

Destacam-se, a seguir, as categorias de respostas quanto à escolha profissional dos estudantes, nas entrevistas de seleção, cuja pergunta era a seguinte: "Você já tem idéia da carreira profissional que deseja seguir?".

A partir destas respostas, identificaram-se quatro categorias em termos de situação de clareza do aluno quanto à sua escolha profissional. O primeiro grupo foi o de alunos que se pronunciaram quanto a uma escolha de carreira profissional. O segundo grupo foi o dos estudantes que manifestaram preferência por determinada área profissional, porém em dúvida entre duas ou mais possibilidades de carreira. O terceiro grupo foi o dos alunos que explicitaram dúvidas quanto a carreiras em diferentes áreas profissionais. O quarto grupo foi o dos estudantes que não se posicionam nem quanto a carreira, nem quanto a uma possível área profissional.

Embora este estudo seja qualitativo, optou-se por elaborar quadros (a seguir), permitindo visualizar o conjunto dos resultados da categorização das respostas dos alunos. Ressalta-se que a seleção dos alunos para o Provoç é um processo dinâmico onde as escolhas iniciais podem ser alteradas por causa de desistências. Portanto, os dois primeiros quadros são apenas indicativos da primeira fase da seleção e não do total de estudantes que efetivamente permaneceram no programa.

Considerando os quadros 1 e 2, percebe-se que, no ano de 2005, os candidatos selecionados tinham um pouco mais de clareza quanto à escolha da carreira, se comparados com os candidatos não selecionados. A equipe buscou, na entrevista, não necessa-

riamente aqueles que já tinham escolhido uma carreira, mas principalmente alunos que conseguiam expressar seus interesses e a articulação destes com as atividades possíveis de serem realizadas na Fiocruz, no ano da seleção. Apesar da entrevista ter tido o maior peso no processo seletivo, outros fatores influíram na seleção, como desempenho na redação, boletim escolar, avaliação escolar e vagas disponíveis nos laboratórios.

Quadro 1 – Selecionados para o Provoç-Iniciação 2005/2006

	Escolheram uma carreira	Escolheram carreiras da mesma área	Escolheram carreiras de áreas diferentes	Não escolheram a carreira	Total de entrevistas
Rapazes de escola pública	5	6	2	1	14
Moças de escola pública	11	16	5	1	33
Rapazes de escola particular	—	1	1	1	3
Moças de escola particular	4	4	2	—	10
Total	20	27	10	3	60

Quadro 2 – Não selecionados para o Provoç-Iniciação 2005/2006

	Escolheram a carreira	Escolheram carreiras de mesma área	Escolheram carreiras de áreas diferentes	Não escolheram a carreira	Total de entrevistas
Rapazes de escola pública	2	5	4	1	12
Moças de escola pública	11	10	7	4	32
Rapazes de escola particular	—	1	—	1	2
Moças de escola particular	—	2	1	3	6
Total	13	18	12	9	52

182 Estudos de Politécnica e Saúde

Comparando os dados expressos nos quadros Provoc-Iniciação (1) e Provoc-Avançado (3) - este último composto pelos alunos que continuaram na segunda etapa do programa - percebe-se que os alunos selecionados para a segunda etapa tendiam a expressar menos dúvidas quanto à escolha profissional⁸. De fato, a julgar pelos três anos consecutivos, como demonstram os quadros 3, 4 e 5, os alunos que vão para o Provoc-Avançado tendem a ser aqueles com interesses mais claros já no processo seletivo.

Quadro 3 – Selecionados para o Provoc-Avançado 2006/2008

	Escolheram a carreira	Escolheram carreiras de mesma área	Escolheram carreiras de áreas diferentes	Não escolheram a carreira	Total de entrevistas
Rapazes de escola pública	3	3	2	—	8
Moças de escola pública	9	9	1	1	20
Rapazes de escola particular	—	1	1	1	3
Moças de escola particular	2	2	—	—	4
Total	13	16	3	3	35

Quadro 4 – Selecionados para o Provoc-Avançado 2004/2006

	Escolheram a carreira	Escolheram carreiras de mesma área	Escolheram carreiras de áreas diferentes	Não escolheram a carreira	Total de entrevistas
Rapazes de escola pública	3	1	—	1	5
Moças de escola pública	5	4	—	1	10
Rapazes de escola particular	2	—	—	—	2
Moças de escola particular	1	—	—	—	1
Total	11	5	0	2	18

⁸ O número de questionários analisados foi de 168, como já informado, correspondendo ao total de candidatos entrevistados conforme os quadros 1, 2, 4 e 5. O quadro 3 não integra esta soma visto que é um subconjunto do quadro 1, ou seja, constitui-se em um grupo mais reduzido que, após cursar a etapa Provoc-Iniciação, foi selecionado também para a etapa Provoc-Avançado.

Quadro 5 – Seleccionados para o Provoc-Avançado 2005/2007

	Escolheram a carreira	Escolheram carreiras de mesma área	Escolheram carreiras de áreas diferentes	Não escolheram a carreira	Total de entrevistas
Rapazes de escola pública	4	5	1	1	11
Moças de escola pública	13	9	1	2	25
Rapazes de escola particular	—	—	—	—	—
Moças de escola particular	—	2	—	—	2
Total	17	16	2	3	38

A julgar apenas pelos alunos entrevistados para a seleção, parece que, embora a escolha profissional não seja simples, a maioria destes já optou por uma ou mais carreiras no início do Ensino Médio. Pode-se inclusive supor que desejar fazer parte do Provoc é também estar confrontando esta escolha. Vale lembrar que nem sempre as escolhas profissionais declaradas refletem um grau mínimo de informação sobre a área pretendida. Ressalte-se ainda que as escolhas profissionais declaradas por parte dos estudantes de Ensino Médio, no momento da seleção, podem também refletir não só uma escolha de fato, como também um desejo de ser selecionado para integrar o Provoc⁹.

Levando em conta a necessidade de conhecer melhor o processo de escolha profissional, o último passo da pesquisa foi realizar 15 entrevistas em profundidade com alunos em 2006, durante a etapa no Provoc-Avançado. Nesta etapa, os alunos estão próximos do vestibular e têm mais chance de haver elaborado o seu projeto profissional, ou de estarem mais certos de uma vocação. Além disto, eles já estão inseridos no Provoc e podem se sentir mais à

⁹ Observe-se que, na qualidade de integrante da equipe do Provoc desde 2005, participei das entrevistas de seleção para o Provoc-Iniciação neste ano e em 2006, ou seja, de candidatos compreendidos nos quadros 1, 2 e 3. Além disto, participei da Comissão de Avaliação de Subprojetos para a Etapa Avançado do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz - comissão que avalia projetos de alunos (Quadro 5).

vontade para compartilhar dúvidas pessoais e profissionais com a equipe do Programa.

Todos os alunos participantes da etapa do Provoc-Avançado foram contatados no ano de 2006 para a realização da entrevista. Assim, o número de entrevistados correspondeu àqueles que efetivamente se dispuseram a participar¹⁰. Foram entrevistados sete rapazes e oito moças, o que significa que proporcionalmente os rapazes participaram mais das entrevistas, visto ser maior o número de moças em relação ao de rapazes inscritos nas duas etapas do Programa. A maior parte dos entrevistados tinha entre 16 e 17 anos. Do total dos entrevistados, a maioria freqüentava escolas públicas, salvo dois que eram alunos de escolas privadas.

Nos 21 anos do Provoc, mais moças (67,55%) que rapazes (32,44%) participaram do Programa. As pesquisas em andamento indicam que embora as áreas do conhecimento predominantes nas atividades laboratoriais da Fiocruz, como as de Ciências Biológicas e da Saúde, atraiam mais moças que rapazes, há, segundo os alunos da etapa inicial, outras características (femininas) contribuindo para a maior participação das moças que são: maturidade, responsabilidade, organização e paciência para participar de um processo seletivo; a maior preocupação feminina com o futuro profissional, sendo esse o principal motivo na visão dos rapazes; maior dedicação escolar feminina. (SOUSA et al. 2006; VARGAS et al. 2007). No entanto, comparando o grau de clareza quanto às escolhas profissionais de moças e rapazes participantes do programa não parece haver nenhuma diferença significativa de gênero nem nos instrumentos de seleção analisados nem nas entrevistas individuais realizadas com os 15 alunos.

Deve-se observar ainda que o termo “vocação” pode ter conotações diversas e até mesmo religiosas. Para esta pesquisa o despertar da vocação científica é definido como um interesse pela pesquisa no qual o aluno expressa o desejo de ter atividades pro-

¹⁰ Tal como exigido pelo Comitê de Ética, todos trouxeram o termo de compromisso assinado pelos pais, salvo três alunos que, sendo maiores de 18 anos, puderam participar com o termo de compromisso assinado por eles mesmos.

fissionais ligadas à pesquisa científica. Nota-se, através das entrevistas que, para alguns estudantes, vocação científica e escolha profissional podem coincidir. No entanto, salienta-se que nem todos querem ter atividades profissionais somente ligadas à ciência. Por exemplo, há relatos do desejo de conciliar a atividade clínica de médico com a de pesquisador, ou ainda de ensinar Biologia e ser também pesquisador.

Enfatiza-se que a escolha profissional, fosse pela ciência ou não, ocorreu para mais de um terço dos alunos (seis) antes do Ensino Médio, não tendo necessariamente surgido nos laboratórios da Fiocruz. Quando a escolha profissional ocorreu durante o Ensino Médio, quatro dentre nove alunos declararam que suas escolhas não estavam relacionadas aos trabalhos por eles desenvolvidos nos laboratórios da Fiocruz. Salienta-se ainda que o despertar da vocação científica ocorreu, em dois casos, para área diversa da qual o aluno já atuava na Fiocruz. Portanto, nem sempre há uma relação direta da escolha profissional feita pelo aluno com o trabalho desenvolvido na instituição. Em parte isto também pode estar associado a uma questão prévia à entrada do aluno: a impossibilidade do Provoc de garantir um perfeito casamento entre os interesses dos alunos e as oportunidades nos laboratórios da Fiocruz. De fato, é enfatizado para os alunos, durante o processo seletivo do Provoc, que aqueles que desejam trabalhar em apenas uma coisa, como por exemplo pesquisas clínicas, terão menos chance de serem selecionados porque pode simplesmente não existir vaga naquele ano.

Observa-se que, nos projetos profissionais dos estudantes avaliados, ocorrem conflitos de diversas naturezas. O primeiro deles se relaciona às dúvidas que alguns manifestam quanto ao caminho a seguir. Como resposta às dúvidas, alguns alunos recorrem a testes vocacionais através de profissionais especializados ou a programas pela internet. Há relatos ainda de pedidos de ajuda aos amigos, aos pais e às coordenadoras do Provoc. Outras fontes de conflito para a escolha profissional passam pela tentativa de associação entre a satisfação pessoal e a expectativa de retorno financeiro. Finalmente, outra fonte de conflito cita-

da é a diferença de expectativas entre os alunos e a sua família ou o seu orientador.

Em alguns relatos dos entrevistados, nota-se a necessidade de ajustar os projetos profissionais no intuito de minimizar os conflitos por eles experimentados. Por exemplo, alguns destes alunos planejam estudar em dois cursos universitários simultaneamente ou consecutivamente, aumentando suas alternativas de escolha. Estes podem ser considerados alunos que fazem escolhas mais maduras¹¹, pois buscam na realidade uma forma concreta de resolver seus conflitos. Entretanto, há relatos de alunos que pretendem simplesmente postergar a decisão. Estes alunos, ao afirmarem que escolherão principalmente por impulso no momento oportuno, estão demonstrando a dificuldade de elaborar este conflito de escolha profissional.

Considerando-se que as relações de trabalho estão cada vez mais precárias e que os jovens são bastante afetados pelo desemprego, é interessante notar que, quando solicitados a definir o significado pessoal do trabalho para cada um, tanto os rapazes como as moças citaram ser mais importante “gostar do que se faz” do que “ganhar dinheiro”.

Ressalte-se também que, durante as entrevistas, o significado do trabalho foi definido conforme as experiências pessoais. Por exemplo, a “ajuda aos familiares” como forma de experiência profissional apareceu em quatro relatos, quando perguntado se o aluno já havia trabalhado. Outro exemplo é o de cinco estudantes que enfatizaram contribuir para a renda familiar com o auxílio financeiro que recebem do Provoc. Tudo indica que, apesar do auxílio ser pequeno, ele parece não ser desprezível para os estudantes e suas famílias.

O tema da possível inserção profissional futura, de preferência com contrato de trabalho, nos quadros da Fiocruz, costuma ser

¹¹ Rodolfo Bohoslavsky, em seu livro *Orientação vocacional. A estratégia clínica* (São Paulo: Martins Fontes, 2003), enfatiza: “Uma escolha madura é uma escolha que depende da elaboração dos conflitos e não de sua negação”. (p. 66)

trazido pelos alunos durante a entrevista de seleção e discutido com os mesmos. Em alguns casos há discordância da própria família quanto à inserção de seus filhos como participantes do Provoc. Por exemplo, um aluno maior de idade relatou o conflito vivido na sua família por receber o auxílio financeiro do Provocsem que este configurasse vínculo de salário com carteira assinada.

Segundo relatos dos estudantes, apesar de todos dizerem ter aprendido muito com o Provoc, o desempenho escolar dos mesmos parece não ter sido afetado, positivamente ou negativamente, pela participação no programa. Para a maioria, isto ocorre porque as matérias escolares normalmente são muito abrangentes e os conteúdos aprendidos nos laboratórios, ao contrário, muito específicos, além de não coincidentes com as disciplinas escolares. Os estudantes relatam também que há tolerância dos orientadores quanto à sua ausência nos laboratórios no período de provas, para evitar prejuízos ao desempenho escolar. O efeito do Provoc no desempenho dos alunos é um tema que merece um estudo através do boletim escolar, visto que contrariamente aos relatos, a necessidade de estudar para o vestibular aparece com um fator de desinteresse para a continuidade dos alunos no programa quando terminam o Provoc-Iniciação e têm a oportunidade de se candidatar para o Provoc-Avançado.

Uma das contribuições mais importantes do Provoc para os estudantes parece ser a promoção de habilidades de socialização para o trabalho através da aquisição de responsabilidade, maturidade, tolerância com os outros, tranquilidade, melhor expressão verbal e independência. Estas habilidades são algumas vezes citadas, pelos alunos, como habilidades positivas tanto para a vida pessoal como para a profissional.

Os modelos profissionais experimentados pelos entrevistados como norteadores de possíveis escolhas são os professores, orientadores, co-orientadores e os integrantes da família (irmãos, pais e tios). Em três casos, no entanto, afirmou-se ter sido fator determinante na escolha profissional a influência de personagens na televisão ou as leituras de livros.

Entre os entrevistados, foram poucas as sugestões para a melhoria do Provoc. A falta de sugestões pode estar relacionada ao fato de os entrevistadores (pesquisadora e estudante de graduação do convênio Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação Científica - PIBIC/Fiocruz) fazerem parte da equipe do Provoc e os alunos não se sentirem a vontade para criticar o programa. De qualquer modo, as sugestões dadas se referiram à necessidade de aumento do auxílio recebido e à possibilidade de inserção em laboratórios mais afins com os interesses iniciais dos alunos¹².

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise das 168 entrevistas de seleção, percebe-se que os selecionados tendem a ter, conforme já observado, um pouco mais de clareza da escolha profissional do que os não selecionados. Por seu turno, aqueles alunos que permanecem no Provoc-Avançado tendem a ser justamente os que já tinham mais clareza sobre as suas escolhas. Já as 15 entrevistas realizadas na etapa Provoc-Avançado, especificamente sobre vocação científica e projeto profissional, revelam uma capacidade surpreendente da maioria dos alunos em analisar criticamente suas escolhas. Estas entrevistas também demonstram que escolher não significa necessariamente uma escolha profissional futura exatamente neste campo. A escolha se dá em vários momentos da vida escolar e a partir de múltiplos fatores pessoais, sociais, culturais e econômicos, entrando em jogo as aptidões, interesses, oportunidades, pressões e satisfação pessoal. E, como em qualquer processo de escolha, não é raro aparecerem conflitos neste processo. De qualquer modo, estas últimas entrevistas permitem afirmar, também, que o Provoc contribui positivamente para que muitos alunos despertem suas vocações científicas, desenvolvam habilidades sociais necessárias às atividades profissionais e enfrentem a escolha profissional através da prática.

¹² Neste último particular, no entanto, um aluno elogiou a equipe do Provoc dizendo que a sua escolha de área era bastante diversa de sua intenção inicial, mas a equipe soube perceber eficientemente o dilema e o alocou numa área de seu interesse.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÀRIES, Philippe. A família e a cidade. In: VELHO, Gilberto; FIGUEIRA, S. A. *Família, Psicologia e Sociedade*. Rio de Janeiro: Campus, 1981. p. 13-23.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977. 226p.
- BECK, Ulrich. *Il lavoro nell' epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*. Torino: Giulio Einaudi, 2000, 263 p.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. *Orientação Vocacional. A Estratégica Clínica*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 218 p.
- CALAZANS, Julieta. Articulação entre teoria/prática: uma ação formadora. In: CALAZANS, Julieta (org.). *Iniciação científica: Construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 57-78.
- CASTRO, Cláudio M. *Educação brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, 236 p.
- COOMBS, Philip H. *The world crisis in education. The view from the eighthies*. New York: Oxford University Press, 1985, 353 p.
- FAGERLIND, Ingemar; SAHA, Lawrence J. *Education and national development. A comparative perspective*. New York: Pergamon, 1989, 320 p.
- FERREIRA, Cristina Araripe. Concepções da iniciação científica no ensino médio: uma proposta de pesquisa. *Trabalho, Educação e Saúde*. RJ: Fiocruz. (1): 115-130, 2003.
- FILOMENO, Karina. *Mitos familiares. Escolha Profissional. Uma visão sistêmica*. São Paulo: Vetor Editora, 2005, 135 p.
- GALLINO, Luciano. *Il costo humano della flessibilità*, Roma-Bari: Laterza. 2002, 87 p.
- GENTILI, Pablo. "Adeus à Escola Pública. A desordem neoliberal. A violência do mercado e o destino da educação das minorias". In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 228-252.
- HAMMERSLEY, Martyn. *Reading ethnographic research. A critical guide*. New York: Longman, 1990, 172 p.
- LEVY, Daniel C. *Higher education and the State in Latin America*. Private challenges to public dominance. Chicago: University of Chicago, 1986, 434 p.
- LE MOS, Coioá Geraiges de. *Adolescência e escolha profissional*. São Paulo: Editora Vetor, 2001, 317 p.

MCNEIL, Malvina R. *Guidelines to problems of education in Brazil. A review and selected Bibliography*. New York: Teachers College, 1970, 66 p.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrani. *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação* Petrópolis: Vozes, 1998, 247 p.

PAIVA, Vanilda. "Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social". In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidade negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002, 49-64.

PIMENTA, Selma Garrido. *Orientação vocacional e decisão. Estudo crítico da situação no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2001, 133p.

PSACHAROPOULOS, George; WOODHALL, Maureen. *Education for development. An analysis of investment choices*. New York: Oxford University, 1985, 337 p.

RELATÓRIO DE GESTÃO INSTITUCIONAL. CNPq. 2004. Disponível em <www.cnpq.br/cnpq/docs/relatorio_cnpq_2004.pdf>. Consultado em 15/dez/2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Education, democratization and inequality in Brazil. In: STROMQUIST, Nelly P. *Women and education in Latin America. Knowledge, power and change* (pp. 33-46). United States: Lynne Rienner, 1992, p. 33-46.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith. Illiteracy, gender and race in Brazil. In: STROMQUIST, Nelly P. *Gender dimensions in Education in Latin America*. 1995. Disponível em <www.iacd.oas.org/template-ingles/educ2.htm>. Consultado em 29/out/2004.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Women in class society*. New York: Monthly Review Press. 1978, p. 378 p.

SILVEIRA, Martha Andrade da Mota; CALHEIROS, Maria Izabel M. Quintas. "Desemprego: um fantasma na vida de orientandos e orientadores profissionais. In: VASCONCELOS, Zandre Barbosa de; OLIVEIRA, Inalda Dubeux. (orgs.) *Orientação Vocacional: Alguns aspectos técnicos e práticos*. São Paulo: Vetor, 2004, p. 79-98.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola. Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1997.

SOUSA, Isabela Cabral Félix de. Relatório Final do Projeto: Vocação científica e projeto profissional: análise da trajetória de estudantes de ensino médio na Fundação Oswaldo Cruz. RJ: EPSJV/Fiocruz, 2006. 28p. (Programa de Aperfeiçoamento do Ensino Técnico - Paetec).

SOUSA, Isabela Cabral Félix de; FERREIRA, Cristina Araripe; BRAGA, Cristiane Nogueira; SOUZA, Maria Luiza de Mello e; FRUTUOSO, Telma de Mello; VARGAS, Diego da Silva. O uso do tempo entre moças e rapazes participantes no Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz. *59ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*. Belém, Pará, 2007.

SOUSA, Isabela Cabral Félix de. The educational background of women working for women at Rio de Janeiro. *Convergence*, 31(3): 30-37, 1998.

SOUSA, Isabela Cabral Félix de; SOUZA, Maria Luiza de Mello; FERREIRA, Cristina Araripe; BRAGA, Cristiane Nogueira; FRUTUOSO, Telma de Mello; VARGAS, Diego da Silva; PERES, Simone Gomes Ovinha; FILIPECKI, Ana Tereza; BOUERI, Maria Emília. Gênero e iniciação científica: Buscando compreender a predominância feminina no Programa de Vocação Científica. *V Bienal da Fundação Oswaldo Cruz*. Rio de Janeiro, 2006.

TEIXEIRA, Thereza Martha de Sá; MEDEIROS, Celso Luiz Ramos de; LIMA JUNIOR, Delvanny de Souza; LEMOS, Leany Barreiro de Sousa. *Carta'. Lei Darcy Ribeiro número 9.394, de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1997, 59p.

VARGAS, Diego da Silva; FRUTUOSO, Telma de Mello; SOUZA, Maria Luiza de Mello e.; BRAGA, Cristiane Nogueira; FERREIRA, Cristina Araripe; SOUSA, Isabela Cabral Félix de. Interpretações de alunos acerca da predominância feminina entre os participantes do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz. *59ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*. Belém, Pará, 2007.

REFORMA PSIQUIÁTRICA COMO EIXO INTEGRADOR NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Marco Antônio Carvalho Santos¹
Maria Cecília de Araújo Carvalho²
Melissa Marsden³

SAÚDE MENTAL EM TRÊS CENAS

Cena um: Professor entra na sala de aula, cumprimenta seus alunos e apresenta o tema da aula daquele dia. Conversariam sobre saúde mental. A aula é iniciada com uma pergunta: o que lhes vem à mente quando é falada a palavra “louco”? As respostas obtidas demonstram desconhecimento e preconceito. O professor retoma a palavra. Diz ser este o entendimento da maioria das pessoas quando o assunto é a pessoa portadora de transtorno mental. A partir daí começa um resgate histórico das diferentes percepções acerca da loucura ao longo do tempo, começando na Grécia Antiga, passando pela Idade Média, período da Inquisição, Iluminismo e Mercantilismo, Revolução Francesa, Segunda Guerra Mundial e chegando, finalmente, à Reforma Psiquiátrica.

Cena dois: Dois psiquiatras com visões antagônicas põem-se a discutir as estratégias de tratamento que consideram adequadas. Um defende a internação, que afasta a pessoa portadora de trans-

¹ Professor-Pesquisador do Laboratório de Formação Geral na educação Profissional em Saúde – LABFORM/EPJSV; Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Graduado em Musicoterapia e Licenciado em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música <santosma@fiocruz.br>.

² Professora-Pesquisadora do Laboratório de Educação Profissional em Atenção em Saúde – LABORAT/EPJSV; Doutora em Psiquiatria, Psicanálise e Saúde Mental pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; e graduada em Medicina pela Universidade Federal do Rio de Janeiro <ceciliacarvalho@fiocruz.br>.

³ Professora-Pesquisadora do Laboratório de Educação Profissional em Atenção em Saúde – LABORAT/EPJSV; Mestranda em Educação pela Escola Nacional de Saúde Pública – FIOCRUZ; e Graduada em Psicologia pela Universidade estadual do Rio Janeiro <mmarsden@fiocruz.br>.

torno mental do convívio social para poder tratá-la. O hospital psiquiátrico é o *locus* de tratamento adequado para o paciente. O outro acredita que este deve manter seus vínculos sociais sendo, sempre que possível, acompanhado na comunidade onde vive, sem ser afastado de sua residência. Defende a implantação de serviços substitutivos ao hospital psiquiátrico, como Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), residências terapêuticas e uso de leitos em hospitais gerais.

Cena três: Três vizinhas conversam no quintal de suas casas sobre como anda a atenção à saúde mental hoje. Uma é mãe de um portador de transtorno mental atendido em um CAPS. Outra acha um absurdo deixar estas pessoas em convívio social. A terceira, em função de total desconhecimento sobre a temática, não tem opinião formada e pergunta sobre o assunto. A mãe do paciente explica como funciona o atendimento em um CAPS, como são as residências terapêuticas e a quem estas se destinam. As vizinhas falam também sobre os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), citando como exemplo, para uma melhor compreensão do que eles representam, características da atenção à saúde mental apresentada pela mãe do paciente atendido no CAPS.

Retorno à primeira cena: aparecem o professor e seus alunos. A aula agora se encontra no fim. Após tudo que expôs, o professor pergunta a seus alunos se eles têm alguma dúvida. Encerra a aula afirmando que o conteúdo ali apresentado é apenas um resumo, havendo ainda muito a ser contado e debatido sobre o tema da saúde mental. Completa dizendo que o tratamento e a visão que se tem da loucura já mudou muito ao longo da história, porém ainda há muito a se fazer.

As três cenas foram apresentadas por um grupo de seis alunos do primeiro ano do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), e compuseram o trabalho de conclusão da atividade pedagógica intitulada Trabalho de Integração (TI), da Iniciação à Educação Politécnica em Saúde (IEP). A dramatização visou sintetizar para os colegas do primeiro ano os conhecimentos e ex-

periências produzidos em um semestre de estudos e visitas enfocando a saúde mental.

Ao iniciar a “aula” questionando as imagens da loucura entre os alunos, o grupo reproduziu sua própria situação no início do ano letivo, ocasião em que eles próprios afirmaram que nada sabiam sobre saúde mental. Uma transformação havia ocorrido entre o primeiro encontro, quando os seis alunos se defrontaram pela primeira vez com o tema, e a apresentação das cenas, quando, no debate que se seguiu, questionaram com desenvoltura a platéia se havia ficado claro o conceito de estigma. Em seu relatório final, uma aluna diz: “O TI mudou minha visão sobre o assunto: desde a concepção de loucura até as formas de tratamento”. Outra aponta que antes de iniciar o TI nem sabia que havia um meio de tratar pessoas com transtorno mental, que não o hospital psiquiátrico. O depoimento de uma terceira aluna revela que a partir dessas aulas começou a ter uma percepção diferente sobre o cotidiano dos portadores de transtornos mentais e sobre os preconceitos e estigmas que os rodeiam, e que desde então modificou o conceito que tinha sobre essas pessoas.

TRABALHO DE INTEGRAÇÃO – UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

A EPSJV, uma das 13 unidades técnico-científicas da Fiocruz, foi criada em 1985 e é responsável pela formação de profissionais de nível médio para os setores de saúde e de ciência e tecnologia em saúde. Suas atividades pretendem estabelecer um diálogo permanente entre as áreas de educação, serviços de saúde e produção científica. A formação oferecida pela EPSJV está voltada para dois segmentos de clientela: adolescentes em formação técnica que pretendam profissionalizar-se para ingressar no mercado de trabalho e trabalhadores já inseridos nos serviços de saúde que busquem aperfeiçoar ou ampliar sua qualificação prévia.

A EPSJV oferece quatro habilitações técnicas nos seus cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Gestão em Saúde; BIODIAGNÓSTICO; Vigilância em Saúde; e Registro e Informações em

Saúde. Os alunos dessas habilitações cursam no primeiro semestre de sua formação um módulo intitulado Iniciação à Educação Politécnica em Saúde (IEP), composto por seis disciplinas: Trabalho, Educação e Saúde; Políticas de Saúde no Brasil; Meio Ambiente e Processo Saúde-Doença; Planejamento, Gestão e Saúde; Biossegurança; e Informação e Comunicação em Saúde. Segundo Pontes (2006), com isso se busca apresentar aos futuros trabalhadores de saúde uma visão de conjunto do campo, a dinâmica da sua construção e o movimento de ruptura de um modelo hegemônico biomédico de produção da saúde. Procura-se promover a compreensão da dimensão coletiva do processo saúde-doença e das determinações sócio-históricas do trabalho em saúde, para que possam contextualizar seu trabalho dentro do campo de conhecimento e práticas da saúde.

Além das disciplinas, neste primeiro momento de sua formação o aluno participa do que foi chamado de Trabalho de Integração (TI). Esta atividade pedagógica tem o intuito de produzir uma maior unidade entre os conteúdos das disciplinas e destes com a realidade do processo de trabalho em saúde. O TI tem ainda como objetivo proporcionar uma iniciação às práticas investigativas em saúde.

Cada grupo de TI é composto por até dez alunos e se reúne quinzenalmente em encontros com três horas de duração. A dupla ou trio de professores responsável por um grupo de TI escolhe o tema norteador do trabalho a ser desenvolvido de acordo com seus interesses e afinidades com as disciplinas ministradas para os alunos. Nos encontros de TI apresenta-se e debate-se sobre um determinado campo de atuação no setor saúde. Como parte da estratégia metodológica adotada, são realizadas visitas às unidades de saúde que desenvolvem atendimento à população relacionado ao objeto de investigação em questão, ampliando-se, com isso, os cenários do processo ensino-aprendizagem. A fim de manter uma certa uniformidade entre os diversos grupos do TI organizados na Escola, recomendou-se que pelo menos quatro dos encontros fossem destinados a visitas aos serviços. Foi incentivada a adoção de várias metodologias nos demais encontros, evitando-se o uso ex-

clusivo de aulas expositivas. Assim foram realizados debates sobre filmes assistidos durante os encontros; entrevistas com profissionais, gestores, usuários ou estudantes; levantamento de dados em fontes diversas; levantamento bibliográfico sobre o objeto investigado em bibliotecas, internet e mídia impressa.

Podem-se destacar como objetivos desta proposta: proporcionar uma abordagem reflexiva do processo saúde-doença, do processo de trabalho e gestão em saúde e da implementação das políticas públicas de saúde no marco do SUS. A se considerar que o grupo de alunos era formado, na sua quase totalidade, por adolescentes recém-egressos do Ensino Fundamental, fica clara a importância do contato mais próximo com os professores e do maior acompanhamento do processo proporcionado pelo pequeno número de alunos nos grupos de TI.

Espera-se que ao concluir o TI o aluno tenha caracterizado qualitativa e quantitativamente o objeto de investigação selecionado em seu âmbito político, ambiental, psicossocial, populacional e qualquer outro aspecto pertinente ao tema estudado. Espera-se também que ele seja capaz de contextualizar os cenários das unidades visitadas em relação ao que foi discutido em sala, além de caracterizar o processo de trabalho e gestão presentes no cenário observado. Tais expectativas talvez possam parecer excessivas se consideradas como metas a serem atingidas já no período de realização do IEP. Ao colocar pela primeira vez o aluno em contato com essas questões, pretende-se iniciar um movimento de ruptura com uma visão muito simplificada do campo da saúde que a maioria traz ao ingressar na EPSJV. A amplitude dos temas abordados visa despertá-los para a complexidade do campo da saúde, desconstruindo preconceitos e estimulando o interesse pela construção do conhecimento.

A avaliação do TI é feita com base nos relatórios individuais das visitas realizadas, na frequência e participação nos encontros, na resenha de textos, no relatório final do grupo com a síntese das atividades desenvolvidas e na apresentação do trabalho final em um seminário, onde são expostos os debates traçados ao longo

dos encontros, as experiências vividas, os estranhamentos e as descobertas. Este formato permite ainda que os alunos tenham acesso ao trabalho desenvolvido nos demais grupos de TI e tomem conhecimento dos diferentes objetos de investigação escolhidos, ampliando o seu leque de saberes acerca dos possíveis campos de atuação no setor saúde e da complexidade inerente à área.

O tema escolhido como norteador do grupo de TI aqui apresentado foi *saúde mental*, com foco no movimento da Reforma Psiquiátrica, escolhida como caso exemplar. O trabalho foi orientado por três profissionais que além de professores contam com experiência na área de saúde mental.

SAÚDE MENTAL – TEMA DE UM GRUPO DE TI

No decorrer dos encontros, foram discutidas questões cruciais para a compreensão das mudanças no campo da saúde mental resultantes do movimento da reforma psiquiátrica⁴ e, a partir daí, feitas articulações com os temas e conteúdos das disciplinas do IEP. Em primeiro lugar, foi abordada a constituição do campo da saúde mental enfocando seus aspectos históricos, passando pela discussão dos modelos assistenciais do pós-guerra na Europa e nos Estados Unidos. A seguir foram trabalhados conceitos e questões que possibilitaram o entendimento das políticas públicas de modo geral, como os princípios e diretrizes do SUS e, em especial, da política de saúde mental no Brasil de hoje, com destaque para as noções de *rede* e *território*⁵ para o processo de trabalho nos novos

⁴ A Reforma Psiquiátrica Brasileira, (RPB) foi definida por Delgado como um conjunto de modificações produzidas a partir do final da década de 1970, relativas ao modelo assistencial psiquiátrico e às relações entre a psiquiatria, demais disciplinas de saúde e do campo social, e as instituições e movimentos sociais. (DELGADO, 2001) A RPB encontra-se hoje em uma situação de transição entre a hegemonia do modelo centrado no hospital psiquiátrico e aquele baseado nos serviços comunitários.

⁵ Rede e território são conceitos importantes para pensar um novo modo a assistência em saúde mental. “A rede é o estabelecimento, entre atores, de relações mais informais, de contatos que poderão ser eventualmente requeridos (BILODEAU, *apud* GOULET, 2001). São organizações não constituídas, sem fronteiras precisas (LEMIEUX, *apud* GOULET, *op. cit.*). A rede transcende a mera articulação de serviços e está inserida em um território.” “O território não é (apenas) o bairro de domicílio do sujeito, mas o conjunto de referências socioculturais e econômicas que desenham a moldura de seu cotidiano, de seu projeto de vida, de sua inserção no mundo...” (DELGADO, 1999, p. 117).

dispositivos de atenção à saúde mental – Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e Serviços Residenciais Terapêuticos, Centros de Convivência, Ambulatórios de Saúde Mental e Hospitais Gerais –, além da reflexão sobre a formação de profissionais para o trabalho nesses espaços terapêuticos. Ressaltou-se, ainda, o papel da informação e comunicação em saúde para o planejamento, avaliação e implantação das políticas públicas de saúde.

A experiência de integração entre os conteúdos teóricos do IEP com o tema específico *Saúde Mental* despertou nos alunos o interesse, até então latente, pela questão da loucura em nossa sociedade e suas vicissitudes. Isto ficou evidenciado na conclusão do TI, ao ser iniciada com os alunos a elaboração do que seria apresentado no seminário final, onde deveriam expor o que aprenderam ao longo do trabalho.

Primeiramente foi feita uma aula de síntese para que recordassem os debates desenvolvidos durante os encontros. Neste encontro lhes foi colocada à disposição uma série de *slides* que continham os principais pontos abordados no curso, resumindo o conteúdo das discussões propostas. O material oferecido contemplava aspectos de políticas de saúde no Brasil, gestão, organização de serviços e informação. Sem que os professores nada dissessem a priori sobre o que se encontrava exposto, foi pedido aos alunos que comentassem o conteúdo apresentado. Em suas falas ficou evidente que haviam apreendido os conceitos fundamentais do campo da saúde mental e mostravam-se contentes com o resultado. A partir daí foi aberto um espaço para o debate acerca da dinâmica a ser utilizada na apresentação do seminário e os alunos logo se manifestaram contra o uso de recursos tradicionais de exposição, como a reprodução de slides. A criatividade do grupo se expressou mais livremente e eles optaram pela realização de uma peça de teatro, a ser elaborada ao longo dos outros quatro encontros que tinham sido programados para a realização da tarefa.

O grupo passou então à atividade seguinte, que consistia na sistematização do conhecimento para que a experiência de trabalho com o tema da saúde mental fosse relatada aos colegas dos

outros grupos. Dividiram-se em três duplas para a elaboração de um texto sobre o tema. Os aspectos relacionados à saúde mental abordados ao longo do TI foram distribuídos entre as duplas, tendo sido livre a escolha de cada dupla pelo tema que despertasse maior interesse.

As três cenas apresentadas no início desse texto foram assim produzidas. Novamente reunidos em grupo, cada dupla apresentou para o restante dos colegas e para os professores a sua proposta de cena. O grupo pôs-se a discutir a apresentação tentando realizar uma costura entre as cenas criadas. Pactuou-se que a peça seria iniciada com a apresentação da história da saúde mental. Quando o “professor” começasse a exibição das diferentes concepções de tratamento presentes no campo, o cenário seria alterado a fim de atribuir maior dinamismo à transmissão do conteúdo aos colegas de curso. Expor-se-ia a cena de discussão entre dois psiquiatras com visões antagônicas sobre o tratamento mais adequado a pessoas portadoras de transtornos mentais. A seguir, o público tomaria conhecimento dos novos dispositivos de atenção à saúde mental disponíveis na atualidade, para pessoas com transtornos mentais severos e persistentes, através da discussão do assunto entre vizinhas. A aula terminaria com o “professor” questionando seus “alunos” se após o que haviam aprendido permaneciam ainda com a mesma concepção acerca da loucura. As falas finais dos “alunos” sofrem então uma transformação, sendo o discurso vigente no campo da saúde mental por eles incorporado.

As cenas escolhidas sintetizam bem os principais pontos abordados no TI. Os diálogos elaborados dão ênfase a estigmatização sofrida pelos usuários dos serviços de saúde mental – aspecto que despertou particular interesse dos alunos e que aparecia corriqueiramente em suas falas durante as aulas. Além disso, a peça retratava a mudança de percepção experimentada por eles próprios ao longo deste primeiro semestre de curso.

No processo de elaboração da representação teatral o entusiasmo do grupo pelo tema e pela proposta do trabalho a ser apresentado no seminário ficou patente. Os alunos puderam construir li-

vrememente os diálogos das cenas, cabendo aos professores a supervisão e a problematização de alguns entraves surgidos neste processo de criação. O grupo, espontaneamente, retomou leituras que haviam sido anteriormente propostas pelos professores. Mobilizados para a realização da peça, capítulos de livros foram lidos e utilizados como fonte de idéias e informações, apesar de não terem inicialmente encontrado maior receptividade pelo grupo. As dificuldades de compreensão assim como a extensão dos textos, justificativas alegadas por alguns na primeira etapa do trabalho para não terem realizado as leituras, foram rapidamente superadas.

Este acontecimento explicita o caráter processual do aprendizado, mostrando como um texto pode não ser compreendido inicialmente – mesmo que de caráter introdutório –, mas que no momento seguinte, em função da aquisição de uma maior familiaridade com a temática em questão, passa a ser facilmente assimilado e fazer sentido para o leitor. A forma como as informações foram trabalhadas nos encontros de TI convidavam o aluno a assumir a posição de protagonista do seu aprendizado, promovendo “a valorização do saber do educando e instrumentalizando-o para a transformação de sua realidade e de si mesmo” (PEREIRA, 2003: 1533). Neste modelo pedagógico, cabe ao professor o papel de mediador das relações entre o aluno e o conhecimento. Ao não priorizar a transmissão de técnicas e modelos prontos e acabados aplicados de forma universal, o processo educativo promove no aluno a tomada de consciência da realidade em que vive, permitindo a construção de uma prática de reflexão frente à multiplicidade que o jovem profissional encontrará no cotidiano de seu ambiente profissional no setor saúde.

ARTICULANDO A DIMENSÃO TÉCNICA E A DIMENSÃO POLÍTICA NA SAÚDE

A proposta de Trabalho Integrado é parte do permanente processo de pesquisa e experimentação no campo da educação profissional em saúde que se desenvolve na EPSJV. A Escola foi criada no contexto da 8ª Conferência Nacional de Saúde (1986), que defi-

niu a saúde como “a resultante das condições de habitação, alimentação, educação, renda, meio-ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde”. Essa visão ampliada da saúde requeria profissionais de todos os níveis formados numa nova perspectiva, capazes de articular a dimensão política, social, cultural, técnica e científica de seu objeto e deixava claro, no campo da educação profissional de nível médio, “os limites de uma formação profissional que impedisse o acesso do trabalhador ao domínio das diferentes linguagens, à compreensão dos conteúdos científicos e ao debate sobre os valores éticos capazes de conferir sentido ao exercício de sua profissão” (EPSJV, 2005).

A 8ª CNS teve como um de seus desdobramentos uma maior articulação entre educação e saúde, expressa na Constituição de 1988, que atribui ao SUS a competência de ordenação dos recursos humanos nesse setor. A criação, na Fiocruz, do Curso Técnico de Nível Médio em Saúde (CTNMS) da EPSJV, foi uma iniciativa no sentido de contribuir para a superação da fragilidade da formação de pessoal para os quadros intermediários dos serviços. A consolidação do SUS demandava quadros técnicos de nível médio com uma formação geral sólida, capazes de enfrentar os desafios da construção de um novo projeto de saúde.

A EPSJV, fundada em 1985, criou em 1988 um curso que conjugava a formação geral (ensino médio) e a técnica (educação profissional), de acordo com a legislação então vigente (Lei 5.692/71), a partir de um currículo comum que organizava as duas formações – o Curso Técnico de Segundo Grau. A proposta se contrapunha à tradicional divisão entre ensino médio e educação profissional, segundo a qual o primeiro se destinava a preparar o aluno para o ensino superior enquanto a segunda, direcionada historicamente às camadas mais pobres da população, acabava reduzida à dimensão de treinamento para o trabalho. Essa estrutura dual consagra as desigualdades sociais através da rígida separação entre as funções intelectuais e instrumentais, enquanto a perspectiva da *politecnicia*, abraçada pela EPSJV, considera que a educação dos trabalhadores não pode

privá-los do conhecimento, que se torna cada vez mais uma força produtiva.

O próprio nome da Escola destaca a politecnicidade como referência teórica inspirada no conceito de “escola unitária” empregado por Antonio Gramsci. Para este autor,

a escola unitária ou de formação humanista, ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2000: 36).

A escola unitária, para esse autor, visa, principalmente na sua última fase, criar as bases para uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). Essas bases são constituídas pelos valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral (GRAMSCI, 2000: 39). O advento da escola unitária significa, para Gramsci, o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social.

Trabalho, Saúde e Educação são os eixos centrais da formação profissional em saúde tal como é concebida na proposta pedagógica da EPSJV, que busca articular adequadamente o desenvolvimento desses três eixos nas disciplinas, estágios e experiências pedagógicas como o IEP e TI. Conhecimentos e competências construídos ao longo da formação não podem estar dissociados entre si, e para aprofundar as articulações entre conhecimento e experiência, teoria e prática, a EPSJV valoriza o potencial educativo da pesquisa. Neste sentido, a iniciação às práticas investigativas proporcionada pelo TI será desdobrada e aprofundada posteriormente em um outro projeto pedagógico intitulado *Trabalho, Ciência e Cultura*, que se encerra ao final do curso com a elaboração e defesa de uma monografia por parte dos alunos.

Espaço de produção de conhecimento e referência no campo da formação de recursos humanos de nível médio para a área de

saúde, a EPSJV considera que o conceito de educação profissional politécnica pressupõe que a formação profissional deva ser um processo de construção individual e coletivo, no qual os indivíduos se qualificam ao longo das relações sociais que estabelecem. Além disso, prima pela valorização do conhecimento trazido por cada aluno, embora enfatize que a base do processo de formação profissional vai além do que se traz como senso comum (EPSJV, 2005).

No que diz respeito especificamente ao ensino médio, a escola prevê em seus objetivos gerais que o currículo deve possibilitar aos alunos "... a aquisição de outros valores, além daqueles que já trazem consigo, através do desenvolvimento de uma formação ética, de uma autonomia intelectual, de um pensamento crítico" (EPSJV, 2005: 152). Neste sentido, a discussão da cidadania, crucial em uma perspectiva de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, é enfatizada na proposta pedagógica da Escola.

A ênfase na questão da cidadania acompanha a EPSJV desde a sua criação. Ocorreu no campo da educação um processo semelhante ao debate nacional que se travou em torno da saúde, precedendo e acompanhando os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte de 1987/1988. Se no campo da saúde a criação do SUS foi amplamente reconhecida como uma importante vitória democrática, as esperanças suscitadas no final dos anos 80 pelas perspectivas de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação resultaram frustradas, segundo Saviani (1998), pela ofensiva neoconservadora que se tornou politicamente hegemônica a partir de 1990. Isso não significou, no entanto, a impossibilidade de produzir mudanças nesse novo cenário. Segundo esse autor,

a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", embora não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer. (SAVIANI, 1998: 238)

Assim, apesar dos seus limites, a LDB aponta no artigo 35, como finalidades do Ensino Médio:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – 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;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A EPSJV adotou como ponto de partida a idéia de que a formação se dá no entrecruzamento da sensibilidade e da razão, nas determinações da natureza e da história, nas formas de trabalho desenvolvidas pelo homem com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência. Para isso, o Projeto Político Pedagógico da EPSJV afirma a necessidade de se recorrer a uma sólida formação geral calcada nos conhecimentos acumulados pela humanidade, promover a universalização dos bens científicos, culturais e artísticos visando a construção de uma consciência crítica e participativa. O trabalho é considerado no projeto da EPSJV o principal eixo articulador dos conteúdos. O trabalho é aqui tomado no seu sentido ontológico, filosófico, como agir humano através do qual se cria a realidade humano-social e não apenas no sentido econômico, isto é, na sua forma específica e histórica de atividade criadora da riqueza. O trabalho é considerado como o processo através do qual o homem cria uma nova relação com a natureza e com os outros homens, não apenas de adaptação, mas de transformação da realidade. (EPSJV, 2005).

Nessa perspectiva, o processo educativo deve ser entendido ele mesmo como uma forma de trabalho que inclui uma dimensão adaptativa e outra transformadora. Autonomia e adaptação representam os dois aspectos complementares da formação cultu-

ral, na medida em que a primeira possibilita a crítica e a transformação da realidade, enquanto a segunda significa a incorporação da experiência acumulada historicamente pela sociedade. Segundo Adorno,

A formação cultural seria impotente e enganosa se ignorasse sua dimensão de adaptação e não preparasse os homens para a realidade. Por sua vez ela seria incompleta e falsa se se limitasse a ajustar os homens à realidade e não desenvolvesse neles a desconfiança, a negatividade, a capacidade de resistência. (Adorno *apud* PUCCL, 1998: 92)

Por isso, os educadores que recusam a visão unilateral da educação como simples adaptação criticam as concepções pedagógicas que a consideravam como processo que coloca o aluno diante de um conhecimento pronto e acabado, privilegiando a sua memorização através da repetição. Cabe, portanto, destacar o protagonismo do aluno em substituição à centralidade da ação do professor, que passa a ser compreendido como mediador das relações entre o aluno e o conhecimento. Esta concepção amplia e complexifica a função docente: em lugar do especialista que traz as perguntas e as respostas sobre o seu campo de saber, o professor é chamado, sem abrir mão do seu conhecimento, a assumir o compromisso de educar o jovem para uma ampliação de sua autonomia cognitiva, ética e estética, levando-o a participar política e produtivamente do mundo do trabalho, da cultura e da vida política e social.

A REFORMA PSIQUIÁTRICA – ESTIGMA E EXCLUSÃO COMO TEMAS DE SAÚDE

O grupo de TI sobre saúde mental foi conduzido pelo Grupo de Trabalho de Saúde Mental (GTSM) do Laboratório de Educação Profissional em Atenção à Saúde da EPSJV, com a participação de um professor do ensino médio. Estando em consonância com a reorientação do modelo de assistência em saúde mental vigente no país nas duas últimas décadas, o GTSM participa sistematicamente da formação dos alunos do curso integrado de

educação profissional em saúde, através de aulas e orientações de monografias, além de trabalhar, desde 1995, com a formação de trabalhadores de nível médio já inseridos na rede de serviços de atenção de saúde mental.

A ação do grupo inclui uma agenda de discussão, junto à sociedade, da questão do estigma que cerca a pessoa com transtornos mentais, assim como das estratégias de inclusão social. Essas estratégias

terão maior efetividade junto a comunidades solidárias, que acolham indivíduos que necessitam de proteção social sem preconceito, possibilitando o seu desenvolvimento pleno, respeitando suas limitações e sua complexidade e construindo nesse convívio uma sociedade mais justa e igualitária, inclusive no acesso a ações de saúde. (EPSJV, 2005: 86)

A reforma psiquiátrica brasileira encontra-se hoje em uma situação de transição entre a hegemonia do modelo tradicional, centrado no hospital psiquiátrico, e aquele baseado nos serviços comunitários. Em 6 de abril de 2001, o presidente da República sancionou a Lei 10.216, que define a mudança do modelo da assistência e garante os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais. Durante o período de 12 anos em que tramitou no Congresso, o projeto de lei influenciou a formação de uma mentalidade não manicomial, dando respaldo à elaboração de legislações estaduais e municipais, constituindo um enorme avanço no campo da reforma psiquiátrica.

Na ocasião da aprovação da lei, o Ministério da Saúde, em documento oficial, afirmou que esta preenchea uma lacuna legal ao substituir a legislação sobre saúde mental de 1934, que apresentava uma visão autoritária sobre o tratamento, enquanto o novo texto, ao destacar os direitos do paciente, afirma o pressuposto ético de sua cidadania. A nova lei determinou que os governos invistam em recursos comunitários e promovam progressivamente a extinção dos hospitais psiquiátricos. Além disso, definiu critérios para a realização de pesquisas biomédicas com pacientes e regulamentou as internações involuntárias.

No artigo cinco a lei trata especificamente da questão da inclusão social de pacientes com longo tempo de institucionalização, ao responsabilizar o Estado pelo provimento de uma política específica de *alta planejada e reabilitação psicossocial assistida*, com garantia de atendimento em ambiente comunitário e insumos adequados de suporte social (DELGADO, 2001). A lei garante ainda, à pessoa portadora de transtorno mental, que sua recuperação seja buscada através da inserção na família, no trabalho e na comunidade. A Reabilitação Psicossocial objetiva ajudar pessoas com transtornos psiquiátricos a reintegrar-se à comunidade e melhorar seu funcionamento psicossocial.

Estudo realizado no Rio de Janeiro revelou que pacientes alocados em residências terapêuticas após longos anos de internação em hospital psiquiátrico, apresentaram mudanças positivas, principalmente relacionadas à qualidade de vida e a habilidades de vida independente – mudanças que podem ser relacionadas a um melhor funcionamento psicossocial. Contudo, em relação ao objetivo de alcançar maior integração na comunidade, não parece ter havido grande sucesso. A integração social desses pacientes permaneceu precária, com o arco de contatos sociais limitado e com escassa incorporação dos pacientes em grupos sociais além dos adquiridos em função do acompanhamento terapêutico. (SILVA, 2005).

A noção de *estigma* vem do grego, referindo-se às cicatrizes que se faziam em indivíduos para destacar sua condição social. No campo da saúde o estigma se dá como uma forma de preconceito social infligido a um indivíduo portador de certas enfermidades, como o câncer, a AIDS, a lepra ou as doenças mentais.

O estigma da doença mental recai sobre o paciente, seus familiares e amigos, e sobre tudo o que concerne a seu tratamento. Diminuir o impacto do estigma da enfermidade mental é um dos maiores desafios para melhorar a atenção aos transtornos mentais na comunidade. A estigmatização desses transtornos é particularmente intensa no caso dos psicóticos, principalmente a esquizofrenia (OPS, 2005), o que representa significativos obstáculos ao sucesso do tratamento. As principais conseqüências da discriminação de

pessoas com esquizofrenia são o distanciamento social e as desvantagens relacionadas à obtenção de emprego e moradia. O estigma da doença mental severa exacerba a sobrecarga da doença, levando ao prejuízo das relações sociais (GAEBEL, 2003).

Existem evidências de que intervenções que aumentam o conhecimento público sobre a doença mental podem ser efetivas na redução do estigma (THORNICROFT, 2007), entre as quais destacam-se as estratégias de identificação de grupos específicos para a realização de intervenções diretas, campanhas educativas junto à população, e a promoção e defesa dos direitos das pessoas com transtornos psicóticos (OPS, 2005).

Como parte do “programa global contra o estigma e discriminação” da Associação Mundial de Psiquiatria, foi realizado em 2001, na Alemanha, um projeto que buscou promover a saúde mental de jovens estudantes secundaristas, com o intuito de reduzir o estigma associado a pessoas com esquizofrenia. Considera-se que no período da adolescência, devido às próprias mudanças por que passam, os jovens têm interesse especial em discutir problemas relacionados à saúde mental e, portanto, tomou-se como a chave do projeto o encontro com um jovem com esquizofrenia, com o intuito de discutir sobre essa condição. Os resultados da avaliação confirmaram a hipótese de que as atitudes dos jovens com relação à esquizofrenia são susceptíveis de mudança e que projetos anti-estigma podem se constituir em abordagens promissoras para melhorar as atitudes do público e prevenir o reforço de estereótipos. (SCHULZE, 2003)

Nesta perspectiva, ao longo do semestre o TI tematizou a reforma psiquiátrica tendo como eixos de discussão o estigma e a exclusão social do portador de transtornos mentais. A aquisição de conhecimentos sobre o campo da saúde mental, e em especial, as questões que dizem respeito à vida das pessoas com transtornos mentais não foram, contudo, facilmente assimiladas. Apesar do grande avanço, evidenciado na realização das cenas teatrais, resistências à mudança foram reveladas no comportamento dos estudantes durante sua elaboração. Pequenos lapsos, como na situa-

ção em que um dos alunos deixou escapar que sua dramatização não estava boa, porque não estava falando como um paciente, ou quando insistiam em dizer que o usuário do CAPS pode “até” sair sozinho, sem a companhia de cuidadores. Houve, também, momentos de tensão, como na ocasião em que houve discordância sobre a caracterização do usuário do CAPS na peça de teatro, revelando a existência de preconceitos não só em relação ao portador de transtornos mentais, mas também em relação a outros jovens que apresentam comportamento tido como diferente, no caso de um grupo caracterizado como “emos” – jovens, que na opinião de alguns alunos, teriam comportamento depressivo e de isolamento social.

Essas situações deixam claro que para além da divulgação do conhecimento sobre a área de saúde mental, devemos insistir na utilização de elementos mais potentes que incidam mais incisivamente sobre as atitudes e comportamentos dos jovens, através da aproximação com as pessoas portadoras de transtornos mentais. O sucesso dessa estratégia pode ser antevisto no bom resultado que tivemos ao apresentar um filme sobre o cotidiano de ex-pacientes de um hospital de longa permanência que agora residem na comunidade. Os alunos expressaram grata surpresa ao ouvirem depoimentos de pessoas contentes com sua situação atual, cuidando de suas casas, falando de suas ocupações e convivendo com vizinhos que demonstravam carinho ante a sua presença.

A discussão sobre estigma e exclusão social conduz, ainda, à reflexão sobre os valores básicos necessários à construção de uma cidadania democrática, de uma sociedade mais justa, que inclui uma proposta de saúde como direito de todos, tal como formulada pelo SUS. Uma proposta que pressupõe uma série de direitos que ainda não estão assegurados, mas com os quais o projeto da EPSJV está comprometido.

O debate sobre o novo paradigma da atenção psicossocial – os novos dispositivos e as novas práticas junto ao paciente com transtornos mentais –, assim como a discussão sobre a segregação do louco e o combate ao estigma, proporcionam um terreno fecun-

do para a compreensão de questões cruciais à formação do aluno como cidadania e inclusão social, que extrapolam o âmbito estrito da saúde mental e são fundamentais para a formação do jovem profissional de saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARBOLEDA-FLOREZ, J. Considerations on the stigma of mental health illness. *Can. J. Psychiatry*, nov/2003; 48(10): 645-650.
- DELGADO, P. G. Atendimento psicossocial na metrópole: algumas questões iniciais. In: *Cadernos do IPUB*, nº 14. Rio de Janeiro: Edições IPUB – CUCA, 1999; p. 113-121.
- DELGADO, P. G. G. No litoral do vasto mundo: lei 10.216 e a amplitude da reforma psiquiátrica in VENÂNCIO, A. T., CAVALCANTI, M.T. (orgs.) *Saúde Mental - campo, saberes e discursos*. Rio de Janeiro: Edições IPUB-CUCA, 2001.
- EPSJV. *Projeto Político Pedagógico*. Fiocruz, 2005.
- GAEBEL, W.; BAUMANN, A.; PHIL, M.A. Interventions to reduce the stigma associated with severe mental illness: experiences from the open the doors program in Germany. *Can. J. Psychiatry*, nov/2003; 48(10): 657-662.
- GOULET, D. *Matériaux d'appui à un cadre conceptuel de l'innovation sociale*. Août 2001, (mimeo).
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere – volume 2*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Relatório de Gestão 2003-2006*. Brasília, 2006.
- ORGANIZACION PANAMERICANA DE LA SALUD (OPS) *Atención comunitaria a personas con transtornos psicóticos*. 2005.
- PEREIRA, A. L. F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 2003;19 (5):1527-1534.
- PONTES, A. L. M.; FONSECA, A.F.; MATTA, G. C. *Proposta de reformulação pedagógica do módulo básico: iniciação á educação técnica em saúde 2007*. Mimeo, 2006.
- PUCCI, B. A Teoria da Semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Educação in ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. e RAMOS-DE-OLIVEIRA. N. R. (orgs.) *A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

212 Estudos de Politécnica e Saúde

SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

SILVA, P. R. F. *Desinstitucionalização da assistência Psiquiátrica: avaliação de resultados de uma experiência de dispositivos residenciais comunitários*. Tese de doutorado. ENSP/Fiocruz, 2005.

SHULZE, B.; RITCHER-WELING, M.; MATSCHINGER, H. ANGERMEYER, M. C. Crazy? So what! *Acta Psychiatr Scand*, 2003; 107: 142-150.

THORNICROFT, G.; ROSE, D.; KASSAM, A.; SARTORIUS, N. Stigma: ignorance, prejudice or discrimination? *Br. J. Psychiatry*, 2007; 190: 192-193.

NOTAS SOBRE O MODELO DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Márcia Valéria G. C. Morosini¹

INTRODUÇÃO

O modelo de competências precisa ser compreendido como um fenômeno relacionado às mudanças operadas no mundo do trabalho a partir da crise estrutural do capitalismo contemporâneo, iniciada na década de 70. Formulado a partir da década de 80, o modelo das competências profissionais visa responder às demandas de qualificação profissional geradas a partir da reorganização da esfera produtiva, operada como tentativa de resgatar os níveis de acumulação do capital e de reconstituir as relações entre capital e trabalho, a favor do capital.

Este modelo localiza-se no contexto da crise do Estado de Bem-Estar Social e da perda dos direitos sociais historicamente conquistados pelos trabalhadores nas décadas anteriores, nos quais se incluem os direitos contratualmente associados ao trabalho e as garantias conquistadas para o desemprego (seguro-desemprego etc).

Nesse sentido, ao se adotar o modelo das competências profissionais na formação dos trabalhadores, tem-se no horizonte imediato o objetivo de se adequar essa formação às novas exigências do processo produtivo, derivadas do novo padrão de acumulação capitalista flexível. Sob a forma de novas concepções gerenciais, as empresas operam um processo de reestruturação que visa primordialmente “racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho face às demandas do sistema produtivo”. (Deluiz, 2001, p.13).

¹ Sanitarista, professora e pesquisadora do Laboratório de Educação Profissional em Atenção à Saúde da EPSJV/Fiocruz, mestranda em Saúde Coletiva pelo IMS/UERJ.

Os objetivos da qualificação no marco das competências implicam-se com as metas de produção flexível, qualidade do produto, inovação científico-tecnológica e redução dos custos de produção. Dessa forma, visa-se qualificar trabalhadores flexíveis, capazes de lidar com as mudanças e os imprevistos típicos do processo produtivo, polivalentes e atualizados continuamente, de forma que possam ser facilmente transferidos de função, caso necessário, ou que possam acumular várias funções, em caso de enxugamento de quadros.

Mais do que isso, segundo Ramos (2003), a apropriação sócio-econômica da noção da competência, originária da psicologia do desenvolvimento, levou a educação a desempenhar o papel de “adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas, o que denominamos de psicologização das questões sociais” (p.95).

Por outro lado, enquanto a qualificação profissional carrega um forte componente social, traduzido nas negociações coletivas e na definição das carreiras e salários associados aos valores socialmente determinados das profissões, no marco das competências, as relações de trabalho são geridas individualmente, e ao trabalhador é atribuída a responsabilidade por desenvolver e atualizar o seu estoque de competências. Essa capacidade de manter-se adequada ao mercado - este também desregulamentado e flexível - dá à força de trabalho a medida de sua empregabilidade.

Esses fatores somados contribuem para o esvaziamento político das relações de trabalho, das relações sociais em geral e dos históricos processos coletivos de reivindicações e negociações. Com o desmanche, a fragilização e a fragmentação dos contratos de trabalho, a relação capital-trabalho encontra-se individualizada em um de seus pólos – o do trabalhador – enquanto o pólo das empresas atua em blocos fortalecidos.

Não se pode esquecer que a crise estrutural do capitalismo contemporâneo tem como um fenômeno diferencial o desemprego estrutural. Portanto, o referencial das competências profissionais mol-

da-se em meio à crise do trabalho assalariado e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores.

Cabe notar que compreender a crise no modo de produção capitalista como uma realidade estrutural implica compreender que o caráter contraditório do capitalismo é endógeno, produzido pelos elementos que lhe dão especificidade enquanto modo social de organização.

Primeiro, o modo de produção capitalista visa necessária e permanentemente à maximização da acumulação de capital por meio da ampliação da extração da mais-valia.

O modo de produção capitalista tem que acumular, concentrar e centralizar e, por isso, é necessariamente incapaz de socializar o que produz, uma vez que “somente se interessa por produzir bens úteis para o consumo enquanto portadores da *virtude* do lucro, da mais valia e, portanto, da acumulação ampliada do capital”. (Frigotto, 2003, p. 63)

Segundo, o processo de produção capitalista legaliza e justifica a exploração do trabalho humano, dissimulando-a no contrato de trabalho que supõe uma relação entre iguais: quem detém a propriedade privada, os meios e instrumentos de produção, e quem vende a força de trabalho. Ambos, legalmente iguais e livres, porém, historicamente diferentes e inseridos de forma desigual na produção. Portanto, “as relações de força e de poder entre capital e trabalho são estruturalmente desiguais”. (Frigotto, 2003, p. 64)

Destarte, o modo de produção capitalista traz em seu próprio modo de ser e de se operar, os elementos de suas crises: a dominação do capital e a exploração do trabalho humano numa equação de compatibilização impossível. Isto é, produzir mercadorias que rendam cada vez mais mais-valia e realizá-las, num processo de incorporação contínua de tecnologia, tendo como saldo um excedente cada vez maior de força de trabalho e de capitalistas (incapazes de concorrer) a excluir, ao mesmo tempo, em que tende a mercantilizar a reprodução da força de trabalho.

O principal elemento que dá especificidade à crise atual do modo de produção capitalista é justamente o não-emprego, conforme já referido anteriormente. Somado a ele, estão: a expansão da degradação do meio ambiente, o acirramento da desigualdade entre a população dos países ricos e dos países pobres e o “vácuo moral” resultado da subordinação da humanidade ao capitalismo, conforme desenvolve o autor, com o auxílio da obra de Hobsbawm. (Frigotto, 2003, p. 79)

A perversidade da crise atual compõe-se num cenário em que a capacidade de produzir e a produtividade estão ampliadas ao extremo ao mesmo tempo em que se intensifica a exclusão de parcelas cada vez maiores da população mundial.

Os direitos sociais anteriormente ampliados como medida de solução para a crise próxima passada tornam-se alvo das políticas de redução dos gastos públicos com as políticas sociais, visando à redução da face pública do Estado.

O desenvolvimento tecnológico realizado sob a lógica do capital oferece à humanidade uma enorme capacidade de produzir e inovar, mas retira-lhe a possibilidade de socializar o que produz, substituindo, cada vez mais, o capital vivo por capital morto no processo produtivo.

A mundialização do capitalismo (anunciada como globalização) joga um papel fundamental nessa crise uma vez que corresponde à transnacionalização do processo produtivo e à internacionalização do capital financeiro. Ambas acompanhadas, de um lado, da redução da soberania dos Estados Nacionais e, do outro, do fortalecimento de instâncias mundiais de regulação e mediação das transações econômicas.

Os efeitos da mundialização do capitalismo incidem também sobre as possibilidades de organização da classe trabalhadora, instada a competir internacionalmente pelos postos de trabalho, onde se confrontam situações historicamente diferentes em relação à conquista dos direitos associados ao trabalho.

Soma-se a isso a crise dos referenciais teóricos críticos à racionalidade capitalista, o materialismo histórico. Crise essa, mui-

to associada ao desmanche da experiência socialista, o chamado fim do socialismo real, referência concreta, apesar de também contraditória, para a reflexão política sobre a experiência capitalista.

Quem paga a conta da crise do capitalismo são os trabalhadores, hoje, atingidos no que lhes define como classe: o trabalho que, na sociedade capitalista, assume a forma regulada de emprego.

Na crise do não-emprego, os custos humanos são vidas humanas. A exclusão social de parcelas cada vez maiores da população de países de economia periférica, mas também, parcelas crescentes de pobres e miseráveis, integrantes da população de países de economia central.

No caso brasileiro, e em toda a América Latina, a exclusão social expressa-se sob a forma de crianças fora da Escola, ou submetidas a uma escolarização precária, a exploração do trabalho de crianças e jovens, a redução do salário e dos postos de emprego, o crescimento do subemprego, do emprego temporário, a violência urbana e no campo, as doenças endêmicas, a mortalidade infantil, a mortalidade por causas violentas, entre outros agravos, que acometem mais dramaticamente os, ao mesmo tempo, excluídos do mercado e desassistidos do Estado brasileiro.

CONFRONTRANDO O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS COM UM POUCO DA HISTÓRIA

Ao se compreender o processo histórico que possibilitou o modelo das competências, como parte do mesmo processo pelo qual se construiu novo fôlego para o modo de produção capitalista, passa-se a uma atitude metodológica, no mínimo, de relativização das vantagens supostamente relacionadas àquele modelo. Destarte, pensar as possibilidades do modelo de competências inclui necessariamente partir de seus limites estruturantes, relativos à construção social da noção de competência.

São apresentados como elementos positivos do modelo de competências a elevação da escolaridade, uma certa intelectualização do trabalho promovida pela complexidade dos processos e das

inovações tecnológicas em curso, a valorização do conhecimento advindo da experiência do trabalhador e a multiquificação derivada das exigências de polivalência desse trabalhador, o que o tornaria apto a atuar em várias situações e a enfrentar diferentes desafios operacionais e técnicos.

Com relação à suposta vantagem de elevação da escolaridade associada ao modelo das competências, cabe opor a política de inflexão dos organismos internacionais, criados em *Brentton Woods*, sobre as políticas educacionais dos países de economia periférica e que tem colocado em destaque o ensino fundamental, relegando ao segundo plano a educação profissional e, principalmente, o ensino superior, num projeto de submissão político-tecnológica da economia desses países. Ensino fundamental minimalista e formação profissional aligeirada, desde o final da década de 80, combinam-se e resultam no empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação nesses países. (Leher, mimeo).

Esse aspecto é limitante também de um possível projeto de unificação dos processos de qualificação profissional, por meio do modelo de competências, uma vez que, essa unificação se daria em condições diferenciadas entre os países. O trabalho nos países periféricos e as qualificações dele derivadas reproduzem em escala mundial a divisão social do trabalho, pela qual esses países inserem-se na economia de forma subordinada e restrita.

Também a polivalência, num contexto de exploração capitalista da força de trabalho, agravado pela situação de desemprego estrutural, joga um papel contrário aos interesses dos trabalhadores, tornando-os dispensáveis, substituídos por um outro, multiquificado, que pode acumular funções e ajudar a eliminar postos de trabalho. A multiquificação, servindo aos interesses do capital, é fonte de ampliação de mais-valia, por meio da ampliação da jornada de trabalho e da intensificação do trabalho realizado, no tempo alargado.

Sobre a valorização da experiência do trabalhador ou do saber prático por ele adquirido, esta revelaria uma possibilidade de estreitamento da relação entre o mundo do trabalho e os conceitos

desenvolvidos no âmbito educacional, supostamente, resolvendo a cisão histórica entre teoria e prática. Entretanto, é notório um certo sentido utilitarista, de aplicação imediata dos saberes e habilidades dos trabalhadores, instrumentalizados a atender as necessidades do processo produtivo e a manter o patamar de empregabilidade.

Torna-se difícil vislumbrar possibilidade de síntese teórico-prática no âmbito das relações capitalistas de trabalho, nas quais o trabalhador tem sido historicamente expropriado de seus saberes, transformados em meios de produção, apropriados pelo capital. A incorporação tecnológica no modo de produção capitalista tem se dado de forma a contribuir na transformação do trabalho concreto em abstrato, ou do trabalho complexo² em trabalho simples. A alguns poucos cabem funções de concepção e programação e, à maioria, cabem funções mais simplificadas de interação com os instrumentos (monitoramento, ajustes etc), intensificando a hierarquização do trabalho, num acirramento da divisão social e intelectual do trabalho.

Sobre o enfoque do modelo das competências na subjetividade e na intersubjetividade, visando a integração dos trabalhadores numa administração supostamente participativa, ressalta-se o fato de que a medida da participação e da autonomia de conceber e de decidir é dada pela capacidade de os trabalhadores se organizarem coletivamente e conquistarem espaços e condições de gestão participativa, visando o alcance de seus interesses, num processo de correlação de forças entre capital e trabalho.

É essa correlação de forças que condicionará em que sentido verterá a incorporação do modelo de competências na Educação Profissional no campo da saúde, particularmente na formação dos trabalhadores de nível médio. Se no sentido dos parâmetros individuais e técnicos, estreitando a qualificação profissional, reduzindo os conhecimentos à sua dimensão instrumental e tecnicista, atendo

² A respeito dos termos trabalho concreto, trabalho abstrato, trabalho complexo e trabalho simples, ver os verbetes correspondentes no Dicionário da Educação Profissional em Saúde (EPSJV, 2006)

às necessidades racionalizantes da reestruturação capitalista. Ou, se no sentido contra-hegemônico, numa perspectiva totalizante, resgatando os princípios científicos que fundamentam os conhecimentos profissionais e a sua operação, incluindo-se também a dimensão ético-política do trabalho. Em suma, o trabalho compreendido em sua dimensão ontológica, como aquilo que diferencia o homem, e o processo e as relações de trabalho compreendidos como realidades historicamente construídas.

AS COMPETÊNCIAS E A PROMESSA DE EMPREGABILIDADE: RELAÇÕES ENTRE O SISTEMA DE ENSINO E OS EMPREGOS REALMENTE EXISTENTES, INCLUINDO A QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR

Uma das promessas mais associadas ao modelo de competências na Educação é a elevação das condições de empregabilidade, entretanto, deve-se destacar que estas são compreendidas de forma individualizada, dissociadas das condições históricas que geram o emprego e o desemprego e as formas em que estes se realizam e se reproduzem.

A Educação e o emprego estabelecem uma relação condicional, mas não causal. Isto significa dizer que a Educação é condição para a obtenção de emprego, mas não significa dizer que quem for educado vai, necessariamente, obter um emprego. Da mesma forma, não se pode afirmar que quem for melhor ou mais qualificado, necessariamente, obterá um emprego melhor, ou mais socialmente valorizado.

Há que se partir do reconhecimento de que o emprego é uma forma histórica de como socialmente se organiza o trabalho e que a Educação é uma prática social de mediação, do ponto de vista da reprodução humana, numa perspectiva marxiana.

Destarte, sobre a disponibilidade e a distribuição de empregos incidem uma série de fatores que extrapolam o campo da Educação, mas que também incidem sobre este. São fatores de ordem econômica e política que dizem respeito, primeiramente, ao modelo de desenvolvimento econômico do país. Esse modelo de desen-

volvimento inflexiona o setor produtivo, definindo-lhe o volume e os tipos de investimentos; assim como determina as formas de organização do processo produtivo.

Da mesma forma, o modelo das relações de trabalho também afeta a distribuição dos postos de trabalho, uma vez que se refere ao tempo de duração e à intensidade do trabalho, aos tipos de contrato legalmente possíveis e à definição dos patamares salariais.

Essas relações estão em dependência direta com a capacidade de os trabalhadores se organizarem e defenderem os direitos e as conquistas sociais, o que lhes confere maior poder de barganha nas negociações trabalhistas. Trata-se, afinal, de uma correlação de forças que é dada pela necessidade, de um lado, e pela capacidade de prescindir, do outro.

No meio do caminho, há o Estado, cujo papel na definição das políticas econômicas e sociais pode intensificar ou amenizar as contradições do sistema produtivo, em função, por exemplo, das políticas públicas em relação à regulação do trabalho, ao incentivo ao emprego e aos benefícios associados ao desemprego. Por outro lado, não se pode esquecer que a formação profissional está inscrita entre as políticas públicas e, nesse sentido, o Estado, assim como no caso da oferta de postos de trabalho, também pode intervir sobre a oferta e a qualidade da força de trabalho disponível.

A esta altura, há, pelo menos, duas ressalvas a serem feitas. Em primeiro lugar, existe uma diferença essencial entre a qualificação do sujeito trabalhador, propriamente dito, e a qualificação do posto de trabalho. A qualificação ou formação do trabalhador refere-se às capacidades que este obtém e que o habilitam para o desempenho de determinadas atividades. Já a qualificação do posto ou emprego diz respeito “ao conjunto de conhecimentos e habilidades requeridos do trabalhador para ocupar um emprego determinado, e que se concretizam na classificação ou qualificação efetiva, definida de forma unilateral pela empresa”, segundo o modelo de organização do processo de trabalho e de remuneração da força de trabalho adotado pelo empregador. (Peña Castro, mimeo a).

Em segundo lugar, note-se que o sistema de ensino é o espaço privilegiado onde se desenvolve o processo de qualificação do trabalhador, mas não exclusivamente. A qualificação do trabalhador é resultado também da interação do sujeito trabalhador em outros âmbitos sociais, como a família e o próprio trabalho.

Em Peña Castro (mimeo b), especificamente sobre a relação Educação-trabalho, destacam-se quatro teorias interpretativas relevantes: a Teoria do Capital Humano e a sua variante tecnocrática; a Teoria Credencialista; a Teoria da Segmentação do Mercado; e a Teoria Econômica da Correspondência.

A Teoria do Capital Humano (TCH) constrói uma relação direta, de tipo mecânico entre a escolaridade e o emprego, considerando a primeira o fator determinante do acesso ao emprego, da produtividade no trabalho, do salário obtido, da posição e do status profissional. Ignora as diferenças historicamente constituídas entre os indivíduos e supõe um mercado de trabalho neutro e infinito, baseada na crença do pleno emprego.

A vertente tecnocrática da TCH estreita o vínculo entre a educação e o incremento da produtividade do indivíduo e o rendimento da economia nacional, reduzindo a qualificação da força de trabalho ao atendimento de demandas supostamente mais elevadas geradas pelo desenvolvimento tecnológico.

A Teoria credencialista diverge da TCH ao defender que não é a produtividade determinada pelo nível de escolaridade, mas, sim, o valor de mercado dos diplomas obtidos pelo trabalhador que define as oportunidades de emprego e os salários. Segundo essa teoria, os empregadores tendem a preferir indivíduos que já tenham obtido sucesso diante dos desafios educacionais; funcionando o sistema de ensino como uma espécie de filtro selecionador no qual o diploma resulta numa espécie de indicador do potencial dos candidatos ao emprego.

A Teoria da segmentação do mercado de trabalho, como o nome já diz, compreende o mercado de trabalho como fragmentado em dois segmentos autônomos – primário e secundário – com características opostas. O segmento primário é muito fechado e

seletivo, reunindo as melhores condições de trabalho aliadas a salários altos, segurança no trabalho e estabilidade no emprego. Ao contrário, o segmento secundário é mais competitivo e aberto, correspondendo às piores condições de trabalho agravadas por baixos salários, falta de segurança no trabalho e instabilidade no emprego. Atualmente, há os que considerem a fragmentação ainda maior do mercado de trabalho, incluindo o segmento terciário, composto pelos trabalhadores excluídos, subproletarizados ou empobrecidos, sem condições de barganhar no mercado de trabalho.

Por fim, a Teoria da correspondência entre formação e emprego, critica radicalmente o sistema de ensino por compreender que a escola, em vez de promover a igualdade, reproduz as desigualdades sociais. Em suma, a escola reproduz as classes sociais e a segmentação dos trabalhadores, selecionando-os e classificando-os; cultivando em suas mentes, ao longo da escolarização, a idéia de que a quantidade, a qualidade da educação e o tipo de escola determinarão seus empregos e rendas, no futuro, num processo que contribui para a perpetuação da estrutura social.

Segundo essa corrente, a escola contribui para um controle mais completo, porém, dissimulado, dos empresários sobre a produção e sobre os trabalhadores, sobretudo, porque inculca nos alunos hábitos, atitudes e valores que reforçam a subordinação das classes subalternas às classes dominantes, ou seja, aos donos do poder econômico e político. São exemplares, nesse sentido, a resignação, a obediência e a disciplina, típicos elementos valorizados na conduta escolar, no sistema de ensino capitalista.

É mister reconhecer que uma análise crítica relativa ao papel que a Educação ou, mais especificamente, a qualificação profissional joga em relação ao emprego, deve ter como ponto de partida a compreensão de que a qualificação associada a um posto de trabalho é construída socialmente e está condicionada por fatores econômicos, sociais e políticos, assim como o emprego. De outra forma, contribui-se para naturalizar uma relação historicamente construída, risco presente na naturalização dos pressupostos que corroboram as competências como modelo curricular e estruturante

do projeto pedagógico na Educação Profissional, prometendo ampliação das condições de empregabilidade.

PERSPECTIVA POLITÉCNICA

Neste ponto é preciso retornar a Ramos (2003), quando a autora desafia o leitor a enfrentar os limites conceituais que marcam o desenvolvimento do modelo de competências, ao indagar-se da possibilidade de se construir uma “pedagogia das competências contra-hegemônica mediante um referencial teórico-metodológico centrado na práxis humana, mediada pelo trabalho” (p.98). É preciso, então, definir-se a compreensão de trabalho em sua dimensão ontológica que permeia a crítica à redução do trabalho promovida pelo modelo de competências, buscando-se construir vias para a sua superação.

Em Engels, o trabalho é apresentado como a condição básica e fundamental de toda a vida humana, como aquilo que criou o próprio homem (2004); em Marx (2004), o trabalho é descrito como um processo entre o homem e a natureza pelo qual o homem, ao atuar sobre a natureza, modificando-a; modifica, simultaneamente, a sua própria natureza.

Marx distingue o trabalho humano do trabalho animal pela capacidade de o homem antecipar idealmente o resultado do seu trabalho, de guiar sua ação transformadora por objetivos: “o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera” (Marx, 2004, p. 36).

Vale destacar que o autor também identifica a capacidade de usar e criar os próprios meios de trabalho como característica do trabalho humano e acrescenta que “os meios de trabalho não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha” (Marx, 2004, p. 39).

Em busca de uma perspectiva crítica de construção curricular que permita dialogar com a educação e o trabalho, encontra-se a

formação politécnica, apresentada em Rodrigues (1998), como uma formação que “busca romper com a profissionalização estreita e também com uma educação geral e propedêutica, de caráter livresco e descolado do mundo do trabalho” (p. 24)

Saviani (2003) localiza a noção de politecnicidade como derivada basicamente da problemática do trabalho, cujo ponto de referência é “a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda educação organizada se dá a partir do conceito do e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho” (p. 132).

Outro aspecto relevante da perspectiva da politecnicidade é que esta aponta para a superação da dicotomia historicamente produzida - pela divisão social do trabalho no modo de produção capitalista - entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Por isso, desenvolver uma educação politécnica significa promover o domínio do conhecimento historicamente produzido pela sociedade, os fundamentos científicos das técnicas presentes no processo de trabalho de forma a promover a compreensão pelo trabalhador do caráter e da essência do seu trabalho, ao mesmo tempo em que este se habilita para o desempenho das atividades que o caracterizam.

Deve-se lembrar, entretanto, que trata-se da educação realizada na e pela escola que, segundo Gramsci (1982), é *locus* de reprodução ideológica, onde, entretanto, pelos espaços gerados pela contradição, pode-se contribuir para a transformação da sociedade capitalista, por meio da socialização aos trabalhadores do conhecimento produzido pela humanidade e apropriado privadamente pela classe dominante.

Com relação ao método de aproximação da realidade, a tradição marxista nos instrui quanto à pseudoconcreticidade e nos oferece o pensamento dialético para a enfrentarmos e atingirmos a concreticidade.

Kosik (2002) nos apresenta a formação do mundo da pseudoconcreticidade como:

“O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*” (p. 15)

Na conformação da pseudoconcreticidade, a independência com que se manifestam os fenômenos joga um papel fundamental e é essa pretensa independência que o pensamento dialético busca refutar, comprovando, ao contrário, o seu caráter mediato e derivado. Conhecer implica separar o fenômeno da essência, condição precípua para que a coerência e a especificidade se tornem visíveis. Conhecer implica, portanto, desvelar as relações sociais que reificam o mundo e o pensamento sobre este.

A educação profissional sob essa perspectiva precisa construir projetos curriculares que partam do entendimento da educação como um conjunto de práticas sociais que se articulam, baseadas nas ciências, constituindo uma formação que além de técnica precisa ser ética e política – no sentido de se aproximar da formação humana.

Como ensina Marx (1978), formação humana entendida como a expressão social do processo de conhecimento e de realização individual que transcende o nível da ação movida pelas necessidades de subsistência. Trata-se de compreender a formação humana como expressão de um desenvolvimento individual, mas também coletivo, ou seja, uma particularização de uma forma social de existência.

Em Ramos (2001), a autora reafirma a compreensão da formação humana “como um processo histórico e contraditório por meio do qual os indivíduos tomam consciência de si e das relações sociais das quais são sujeitos” (p. 25), compreensão esta diretamente relacionada à concepção de homem como um ser histórico e social.

Uma pergunta se impõe então: o modelo de competências é compatível com a perspectiva da formação humana? Esta questão faz com que se retorne, mais uma vez, ao texto de Ramos (2003),

onde a autora conclui por uma necessidade de supressão do termo *competências* para que seja possível realizar-se um projeto pedagógico contra-hegemônico.

Tal conclusão baseia-se na verificação de quão inconciliável é a missão de construir um projeto de pedagogia contra-hegemônica em relação às perspectivas teórico-conceituais que fundamentam a noção de competências e negam a possibilidade de se conhecer a essência dos objetos e fenômenos, restringindo o conhecimento à aparência captada, experienciada.

“Substitui-se o modelo sujeito-objeto pelo de organismo-meio; a idéia de unidade-diversidade pela de holismo ou contextualismo; e a de relação dialética pela de interação dialógica. O trabalho então deixa de ser uma mediação fundamental da práxis (em suas características ontológicas e históricas), sendo substituído pela linguagem como mediação das experiências intersubjetivas” (Ramos, 2003, p. 110).

O que fica excluído da possibilidade de conhecimento é justamente a contradição, aquilo que o conhecimento científico, na perspectiva marxiana, procura descrever da realidade, seus aspectos não observáveis. Portanto, o modelo das competências parece incompatível com a possibilidade de se desenvolver um projeto político pedagógico que busque ensejar ao trabalhador a possibilidade de compreender a realidade social e natural por meio da educação, visando a sua transformação.

Entretanto, é preciso sempre lembrar que a transformação é um processo e o resultado da correlação de forças entre os projetos de conservação e de transformação está em contínua produção, onde escola e trabalho são espaços de tensão que, em última instância, remete-se à tensão entre capital e trabalho. Por isso, o caminho aponta para a militância em sala de aula, a reconstrução dos currículos, a sintonia e a participação junto com os movimentos sociais organizados, que disputam um projeto societário mais justo e igualitário, por meio dos quais nós, trabalhadores da educação, vamos perseguindo, permanentemente, outras possibilidades de verter essa correlação de forças em prol dos interesses da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELUIZ, Neise. O modelo das Competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Boletim técnico do SENAC v. 27, n. 3, set/dez, 2001.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem In: ANTUNES, R. (org.) A Dialética do Trabalho - Escritos de Marx e Engels. São Paulo, Expressão Popular, 2004, p.12-34.

EPSJV (org.). Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro, EPSJV, 2006.

FRIGOTTO, G. Natureza, especificidade e custos humanos da crise dos anos 70/90 In: FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo, 2003, 5ª edição p. 59-90.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 4ª. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

KOSIK, K. Dialética do Concreto. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

LEHER, R. Para fazer frente ao *apartheid* educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura temática trabalho-educação. Mimeo, 17 páginas.

MARX, K. Processo de Trabalho e Processo de Valorização. In: ANTUNES, R. (org.) A Dialética do Trabalho - Escritos de Marx e Engels. São Paulo, Expressão Popular, 2004, p.35-69.

PEÑA CASTRO, R. A Construção social do emprego e da qualificação. (Mimeo a)

PEÑA CASTRO, R. A Relação entre Educação e Emprego. (Mimeo b)

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

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

A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: PROBLEMATIZANDO ALGUMAS QUESTÕES

Marcia Cavalcanti Raposo Lopes¹

Luiz Antonio Saléh Amado²

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva problematizar a educação e a formação profissional num momento em que o mercado aumenta acentuadamente sua influência sobre os processos educacionais, delimitando não apenas os conteúdos técnicos a serem dominados pelos trabalhadores, mas, principalmente, definindo o perfil subjetivo que estes devem possuir.

Tomamos por base o cenário atual da educação, onde a *pedagogia das competências* ocupa um espaço significativo, orientando estratégias e métodos pedagógicos, visando o desenvolvimento de atributos pessoais dos sujeitos, com o objetivo claro de produzir subjetividades adaptadas ao mercado. Neste sentido, discute alternativas para a utilização de métodos e estratégias que, incidindo também sobre os processos de subjetivação, procuram produzir modos contra-hegemônicos de existência.

A maior parte das sociedades em nosso planeta vem sofrendo grandes transformações, especialmente desde o final da década de 70, quando se intensifica o processo de globalização e se revigora

¹ Professora-Pesquisadora do Laboratório de Trabalho e Educação Profissional em Saúde – LATPES/ EPSJV; Doutora em Psicologia Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro; Mestre em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro; e graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

² Professor Adjunto Uerj/FEBF e Doutor em Psicologia Social pela Uerj

o discurso liberal. A crescente inserção da tecnologia informacional, ao lado de um novo contexto sócio-econômico deflagrado com a crise do petróleo daquela década, tem produzido o reordenamento das práticas sociais que vão muito além da aceleração do cotidiano e do encurtamento das distâncias físicas no globo.

Esta realidade social recente, fortemente atravessada pelos valores mercantis e pelo enaltecimento da tecnologia e da inovação, tende a conformar a organização produtiva e as relações de trabalho sob bases mais flexíveis, além de incidir na formação do trabalhador de modo a sobrevalorizar os aspectos psicológicos e as experiências individuais dos sujeitos.

Como nos coloca Marise Ramos (2001):

Com o advento das novas tecnologias e sistemas de organização do trabalho – processo chamado genericamente de reestruturação produtiva – [...] a qualificação [do trabalhador] entrou numa fase em que, sob alguns aspectos, é tomada como pressuposto da eficiência produtiva; por outros, ela tende a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho e de formação, dando lugar à noção de competência. Alguns aspectos passam a ser valorizados em nome da eficiência produtiva: os conteúdos reais do trabalho, principalmente aqueles que transcendem ao prescrito e às qualidades dos indivíduos expressas pelo conjunto de saberes e de saber-fazer realmente colocado em prática, incluindo para além das aquisições de formação, *seus atributos pessoais, as potencialidades, os desejos, os valores* (p. 53, grifo nosso).

É evidente como o campo educacional sofre os efeitos das novas exigências impostas pela transformação do processo produtivo. A reformulação de currículos visando ao desenvolvimento de competências adequadas ao desempenho profissional ótimo nos nossos dias é um exemplo claro disto. Ao mesmo tempo, os dispositivos pedagógicos responsáveis pela formação dos 'antigos' trabalhadores são considerados ineficazes para atender às exigências contemporâneas de um novo trabalhador, dotado de características como capacidade crítica e iniciativa para pensar autonomamente.

É importante afirmar, contudo, a diferença entre a apropriação de tais conceitos pelos discursos neoliberais e o pensar criticamente almejado como resultado do processo educacional por aqueles que acreditam no caráter emancipador da educação. No primeiro caso, a capacidade crítica e o pensar de modo autônomo surgem como características imprescindíveis ao perfil do novo trabalhador, porque dele se espera capacidade de análise e decisão frente às dificuldades surgidas na situação laboral. A construção dos sujeitos e a possibilidade de entendimento e transformação do processo de produção e da sociedade parece apartada do micro-mundo cotidiano do trabalho.

○ sentido conferido neste artigo a estes conceitos, todavia, é outro. Autonomia e crítica não podem ser apreendidos como requisitos restritos às situações específicas originadas nas tarefas laborais. Na realidade, estas noções não podem ser entendidas separadas do movimento de produção de novos modos de subjetivação que, promotores de rupturas, colocam continuamente em questão não só as formas de relação estabelecidas no/com o trabalho, mas também o conjunto das relações sociais.

De todo modo, o conceito de autonomia que tem sido recentemente difundido pela educação é aquele vinculado à proposta do aprender a aprender. Haja vista sua filiação à pedagogia das competências e o perfeito entrosamento com o modo de funcionamento do capitalismo atual, esta proposta mantém o sentido conferido pela produção neoliberal, onde a autonomia é considerada uma característica desejável para o completo desenvolvimento social e profissional dos sujeitos, habilitando-os a se autoconduzirem, independentemente de sanções externas ou controles sociais, no mundo regido pela “livre iniciativa”.

À primeira vista, a proposta do aprender a aprender pode seduzir por fazer a defesa do aprendizado construído pelo próprio sujeito, numa crítica ao modelo de educação tradicional, onde o saber legítimo seria apenas aquele transmitido pelo professor. No entanto, há um outro aspecto desta proposta que parece ser seu pilar central: neste caso, aprender a aprender serve como incentivo à

competição para aqueles que disputam espaço na sociedade contemporânea, marcada pela aceleração vertiginosa e pelas transformações constantes.

Solicitada em diferentes momentos históricos das sociedades capitalistas a colaborar com a produção dos sujeitos/trabalhadores necessários ao funcionamento de tais sociedades, a rigor, não há nada de novo no papel atual a ser desempenhado pela educação, senão pelo fato de investir mais detida e claramente nos processos subjetivos. Para além da transmissão de conteúdos necessários ao bom desempenho dos trabalhadores, o discurso pedagógico centra suas atenções, agora, não só no saber, mas no saber-fazer e no saber-ser.

Enfatizando este último “saber”, a pedagogia das competências é responsável por aguçar as técnicas de individualização ao orientar os processos educativos no sentido de valorizarem os atributos pessoais dos sujeitos. Frente às amplas transformações no âmbito do trabalho, afirma-se que o sujeito não pode limitar sua formação à aquisição de conhecimentos relacionados aos aspectos teórico-práticos da atividade profissional, mas deve se convencer da necessidade de desenvolver determinadas características comportamentais, consideradas imprescindíveis pelo mercado atual, sob risco de não se tornar empregável. Não se discute, obviamente, que a definição de quais devem ser estas características atende, primeiramente, aos interesses das forças produtivas, favorecendo a construção de novas formas de exploração do trabalho humano, onde a mais-valia é levada ao extremo e, o que é pior, muitas vezes com a aquiescência entusiasmada do próprio sujeito. Além disto, ao exacerbar o investimento nos atributos pessoais, com prejuízo da construção coletiva dos espaços profissionais, este modelo torna não só a “empregabilidade”, mas também o salário e as perspectivas de carreira, uma responsabilidade individual dos sujeitos, desconsiderando qualquer análise mais ampla da conjuntura econômica e do desemprego estrutural.

Esta análise crítica dos processos educacionais que vêm sendo desenvolvidos a reboque do sistema produtivo contemporâneo não

pode, no entanto, nos afastar de uma discussão mais ampla sobre a formação dos trabalhadores. Se, por um lado, é necessário o exame criterioso dos discursos que valorizam o “aprender a aprender”, responsáveis por esvaziar a importância do domínio dos fundamentos científicos e das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno; por outro, não podemos deixar de pensar sobre a importância das estratégias pedagógicas para além da preocupação com a assimilação do conteúdo de um determinado programa escolar. Pois estas estratégias, cristalizadas nas formas de relações instituídas no modelo educacional de nossa sociedade, são, como nos apontou Foucault (1989), importantes mecanismos de formatação de corpos dóceis e úteis, adequados à manutenção do *status quo*.

Embora a pedagogia das competências não descarte os conteúdos, ela minimiza sua importância investindo pesadamente na produção planejada de atributos pessoais interessantes ao modo de produção do capitalismo atual. As propostas pedagógicas contra-hegemônicas, entretanto, devem preservar a importância da seleção e discussão de conteúdos fundamentais para o entendimento e a inserção crítica dos sujeitos no meio social, porém necessitam também problematizar as estratégias e metodologias pedagógicas como formas efetivas de colocar em questão os movimentos hegemônicos de subjetivação. Deste modo, tanto a relação estabelecida com os educandos quanto os instrumentos, como avaliação, dinâmicas etc, devem ser utilizados a fim de possibilitar a construção de outros modos de subjetivação.

A questão da produção social de subjetividades foi apontada por Guattari (1986) como sendo de vital importância para a manutenção da ordem social ou para a sua transformação, constituindo-se em “matéria-prima de toda e qualquer produção”. E foi exatamente a possibilidade de lidar eficazmente com os mecanismos responsáveis pelos processos de subjetivação que permitiu ao sistema capitalista aprimorar seu poder e seu domínio.

Como nos alerta Tomaz Tadeu da Silva (1999), uma nova subjetividade compatível a esta fase do capitalismo precisa ser produzi-

da. Assim, as estratégias utilizadas para alcançar este objetivo envolvem diretamente os processos sociais de constituição dos sujeitos, os quais não incidem apenas na definição exata do tipo de trabalhador necessário ao modo de produção atual, mas, principalmente, instruem os sujeitos acerca do modo correto como devem se comportar. A esse respeito, este autor afirma:

Os meios pedagógicos do novo capitalismo (em todas as suas formas) estão ativamente, agitadamente, envolvidos num processo de interpelação, de mobilização do eu. Sua descrição do trabalhador ideal, daquele trabalhador apropriado às novas condições da produção, não teria nenhuma importância, nenhum efeito, se não se dirigissem imperativamente ao sujeito que querem transformar, dizendo: “você é isso” ou, mais precisamente, “você deve ser isso”. (SILVA, 1999, p. 80)

Na realidade, no interior das práticas educativas, para além da transmissão de determinados conteúdos, reproduzem-se formas de relações hegemônicas, modelam-se valores, sistemas de significação, sujeitos que dão materialidade à forma social dominante. É neste ponto, portanto, que é fundamental intervir.

Quando colocamos em questão os “especialismos” profissionais, por representarem uma forma de invalidar conhecimentos não legitimados pela ciência e de retirar da maior parte das pessoas sua capacidade de pensar e de produzir saber, precisamos também colocar em questão o lugar de “especialista” do professor e dos futuros profissionais que estamos formando. Como fazer isto num modelo de aula em que a transmissão do “conhecimento especializado” aparece como o centro de todo o processo, onde a avaliação se constitui num método de verificação da capacidade do educando de reproduzir este conhecimento, onde a certificação do processo vale mais do que o próprio processo de aprendizado e do que as trocas no cotidiano das aulas?

Ciente de que a resposta não é simples, acreditamos, todavia, na necessidade de os docentes examinarem os possíveis efeitos dos métodos e dispositivos pedagógicos instrumentalizados nas relações instituídas nos espaços educacionais; analisarem suas implicações com o projeto de ensino que sustenta sua prática profissio-

nal e avaliarem, enfim, as relações e práticas sociais que legitimam ou invalidam.

NOTAS SOBRE O USO DE DISPOSITIVOS EDUCACIONAIS CONTRA-HEGEMÔNICOS COMO ANALISADORES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS INSTITUÍDAS

No sentido que lhes dá a Análise Institucional, os analisadores são encarados como certos acontecimentos ou dispositivos que evidenciam o modo como as relações e práticas sociais estão organizadas numa determinada situação. Assim, podem ser categorizados de duas maneiras distintas: analisadores históricos e construídos.

No caso dos primeiros, entende-se que certos momentos de efervescência social, produzidos historicamente através dos movimentos sociais, ou determinados eventos surgidos das situações cotidianas, são especialmente favoráveis no sentido de dar visibilidade a determinadas práticas e formas de relação social instituídas e, conseqüentemente, propiciam sua alteração. No segundo caso, entende-se que é possível criar espaços favoráveis à análise destas formas de relação cristalizadas, através de dispositivos analisadores construídos, ou seja, a instauração deliberada destes dispositivos propiciaria sua problematização e o aparecimento de outras formas de organização, de outros movimentos, enfim, de outras configurações possíveis para as relações e práticas sociais³.

A experiência educativa ultrapassa, em muito, a assimilação de algum conteúdo pré-selecionado. Ela se inscreve num conjunto de elementos, de princípios, que não são aprendidos pela via da instrução formal, mas são vivenciados e se constituem como alicerces importantes dos processos de subjetivação. Para tentar escapar dos modelos flexíveis, mas absolutamente pré-moldados, de sujeitos-engrenagens das práticas sociais vigentes, faz-se necessário, mais do que discuti-las criticamente, recompor novas possibilidades de trocas e relações onde a lógica mercantilista naturalizada que sus-

³ Sobre isto, ver Barembliitt (1992) e Rodrigues (1987).

tenta nossa sociedade possa ser colocada em questão. A constituição de diferentes práticas pedagógicas no cotidiano escolar pode se tornar, então, um importante analisador construído neste sentido. Vale ressaltar ainda que, se desejamos gerar transformações consistentes no âmbito educacional, a tarefa será facilitada se pudermos promover a confluência entre discurso e prática.

A partir da observação das instituições sociais, percebe-se o seu dinamismo, ou seja, a coexistência de forças emanadas do Estado, onde são definidas políticas e estratégias globais e as forças geradas no espaço onde as pessoas (re)produzem cotidianamente as relações e práticas institucionais. Tal dinamismo permite pensar que não é linear a relação existente entre as orientações provenientes dos órgãos oficiais e as práticas efetivamente conduzidas no espaço institucional. Na esfera restrita à educação, portanto, torna-se imprescindível problematizar como se relacionam as políticas oficiais, os sistemas de significação dominantes e as práticas cotidianas que circulam através dos dispositivos pedagógicos e, por conseguinte, os efeitos destas sobre os processos de subjetivação dos atores educacionais – alunos e professores – e, particularmente, sobre a formação profissional.

É fácil entender que a situação ideal seria aquela onde conseguíssemos alterar conjuntamente, em um processo integrado, tanto as instâncias sociais no nível das políticas oficiais – dos grandes sistemas, enfim, do Estado –, quanto as localizadas nas práticas cotidianas. Porém, a fim de ultrapassar o provável imobilismo de que seríamos vítimas, aguardando este momento ideal – praticamente impossível, já que exigiria um controle onipotente e, num certo sentido, autoritário, das definições das políticas e também do conjunto das práticas sociais – é preciso investir numa construção processual, infinitamente pequena, é verdade, mas possível e potencializadora de nossos espaços, de nossos encontros, de nossas relações e atividades cotidianas, no sentido de imprimir um movimento de transformação sócio-subjetiva.

Neste sentido, a construção processual necessária para as transformações dos modos de subjetivação nos espaços educacionais

demanda a invenção de estratégias de ação de maneira a se evitar que os dispositivos pedagógicos se mantenham como instrumentos das políticas oficiais, inibindo a problematização da realidade e a irrupção de contornos subjetivos contra-hegemônicos.

Torna-se mais fácil lidar com os grandes mecanismos reguladores, como os ligados ao planejamento e à avaliação, se o seu poder de ação sobre as práticas cotidianas é reduzido através de estratégias que permitam redefinir os interesses em jogo. Deste modo, ainda que não altere diretamente as diretrizes curriculares ou os sistemas de avaliação oficiais, o professor cuja prática se caracteriza pela descentralização das decisões e pelo despreço às hierarquizações, livra-se do papel de instrumento ou representante das políticas hegemônicas. Conforme nos aponta Lobrott (2003):

O peso dos programas e dos exames continua, é certo, a se fazer sentir, mas pesam menos se não são duplicados, se assim se pode dizer, por uma organização minuciosa imposta por um professor. Podem ser efetivamente rejeitados, na medida em que já não há um órgão intermediário encarregado de os impor. Tornam-se, também eles, objetos da responsabilidade do sujeito (p. 63).

Portanto, a fim de perseguir estas metas, o professor poderá utilizar dispositivos alternativos, de acordo com as estratégias colocadas por uma prática radicalmente diferente daquela tradicionalmente estabelecida.

A seguir relataremos algumas experimentações com instrumentos pedagógicos alternativos, capazes de instaurar novas bases para a relação entre o professor e os alunos, procurando ilustrar certas estratégias utilizadas com o objetivo de produzir outros modos de subjetivação, sem descuidar de proporcionar aos educandos o acesso ao conhecimento gerado pelo homem ao longo da história – outra função essencial da formação. As tentativas experimentadas baseiam-se em metodologias pedagógicas que não limitam a experiência educacional ao âmbito do conhecimento instrumental (técnico), mas, de acordo com os princípios que devem orientar a formação do sujeito para a vida em sociedade, ampliam as fron-

teiras da experiência educativa a fim de permitir o conhecimento do que se produziu e se produz acerca do funcionamento da própria sociedade e, principalmente, das relações nela instauradas.

Cumprir dizer, ainda, que, apesar de as experiências relatadas se referirem ao Ensino Superior, estas iniciativas não se restringem, em absoluto, a este nível educacional, pois entendemos que se forem discutidas, planejadas e desenvolvidas a partir de estratégias coerentes com os propósitos previamente acordados – de formação profissional, de produção social de subjetividades –, podem e devem ser aplicadas em qualquer nível.

A AUTO-AVALIAÇÃO COMO ANALISADOR DA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

A primeira experimentação se refere à avaliação da aprendizagem, um campo bastante fecundo para problematizarmos a educação. Num exemplo claro de desfiguração dos objetivos educacionais provocada pelos interesses mercantis, grande parte dos professores e dos alunos parece concordar que a avaliação – convertida em provas, testes ou trabalhos – é o clímax de todo o processo de ensino. Não obstante os diversos instrumentos utilizados para avaliar, os esforços da pedagogia tradicional tendem a promover a competição e a hierarquização dos educandos, assim como a submissão ao saber dominante. Contrariamente a esta orientação, entendemos que o espaço da sala de aula deve favorecer a construção de experiências promotoras de autonomia e cooperação, de transformação pessoal e coletiva, e isso será facilitado à medida que pudermos inaugurar espaços e tempos para a instauração de novos contornos subjetivos.

A situação relatada neste caso refere-se à aplicação do método auto-avaliativo como um dos instrumentos utilizados para a avaliação dos alunos de turmas de graduação de um curso de Pedagogia. Para a construção deste instrumento, no início do período letivo, os alunos definiram coletivamente quais seriam os critérios orientadores da auto-avaliação que ocorreria no final do semestre. Estes critérios são determinados de acordo com um projeto de cur-

so definido, em conjunto, pelo coletivo formado por professor e alunos. Deste modo, já no início do semestre, estabelecem-se os parâmetros responsáveis por orientar, ao mesmo tempo, a conduta dos alunos e a construção coletiva do curso⁴.

A auto-avaliação funciona como um dispositivo analisador porque provoca a emergência de falas, acontecimentos e análises, os quais tendem a passar despercebidos, caso se mantenha a configuração tradicional da relação ensino-aprendizagem. De acordo com Ardoino (2003), não basta fundar novas relações, mas precisamos colocá-las em ação através da pesquisa prática de novos papéis, de novas regras de vida. Por isso, de nada adianta a postura ou discursos demagógicos contra a autoridade. Ardoino sugere ao professor, então, assegurar a necessária referência à lei, embora a exerça de um modo a permitir a progressiva autorização dos alunos. Assim,

(...) O mestre, que não aliena seu poder nem o renega, mas visa estrategicamente ao desenvolvimento do poder da maioria, no quadro de uma interdependência reconhecida como necessária, afirma-se com uma intenção de mudança, desenvolvimento e valorização. A lei do grupo (o conhecimento, pela comunidade, da existência de uma lei, de regras e de seu caráter fundamental, sem que se exclua uma evolução posterior) permanece a referência paradigmática pela qual o pedagógico se articula, explícita e praticamente, ao político (p. 11).

A mobilização desejada ao se aplicar os instrumentos auto-avaliativos cumpre a função política de propiciar o restabelecimento, através da práxis educativa, do jogo dialético entre o instituído e o instituinte, impedido pelo sistema tradicional de educação (ARDOINO, 2003). Isto se torna possível, entre outras razões, por colocar em cena o funcionamento e o sentido dos dispositivos pedagógicos, permitindo a reflexão acerca do modo como os processos avaliativos nos afetam e, também, o modo como os instrumentalizamos.

⁴ Para mais detalhes, ver SALÉH AMADO (2006).

A exemplo do que acontece com a avaliação tradicional, a auto-avaliação pode assumir inúmeros formatos, dependendo dos objetivos e das implicações de quem a utiliza. Entre os mais comuns estão os processos auto-avaliativos construídos pelo coletivo ou centralizados pelo mestre, realizados abertos ou privadamente, considerados em sua radicalidade ou sujeitos à chancela do professor, secundários em relação à nota ou desprezando as classificações.

Reafirmando o que já havia sido dito antes acerca da importância de fazermos convergir discurso e prática no cotidiano educacional, é comum encontrarmos, mesmo entre os que utilizam instrumentos auto-avaliativos, quem se preocupe bastante com a questão da confiabilidade das notas atribuídas pelos próprios educandos. Este tema é o objeto de inúmeros estudos interessados em verificar a exatidão das avaliações dos alunos em relação à avaliação do professor.

As análises realizadas por Boud e Falchikov (1989), em uma pesquisa exatamente sobre tais estudos, demonstraram certas tendências importantes. Na tentativa de entender as diferenças encontradas neste processo, alguns estudiosos dedicaram-se a comparar estudantes dos primeiros anos com os dos últimos, sujeitos mais talentosos com menos talentosos e a investigar se as pessoas aperfeiçoam a habilidade para avaliar-se ao longo do tempo, ou seja, com a maturidade, ou com a prática, ou mesmo com a confluência destes dois fatores.

Entretanto, afirmam Boud e Falchikov, este não é o aspecto mais importante da auto-avaliação. Melhor. Pelo menos, não deveria ser. Concordamos com este autor quanto ao desvio do foco educacional, pois:

Effort which is directed towards narrowing the gap between student and teacher ratings might more be directed towards developing ways in which systematic formative self-assessment activities can be incorporated into courses to improve student

skills in making sensitive and aware judgments on their own work⁵ (1989, p. 532).

Não obstante, há dois aspectos merecedores de comentários que emergem durante os processos auto-avaliativos, relacionados à mudança de paradigmas das práticas de avaliação. O primeiro se refere ao paradoxo da superação da imaturidade do estudante, sugerido pela “leve tendência” apontada por alguns estudos, de acordo com Boud e Falchikov, no sentido de os alunos iniciantes submetidos à auto-avaliação atribuírem-se notas acima daquelas conferidas por seus professores.

A experiência com as turmas relatadas neste item demonstra que esta tendência seria melhor descrita se substituíssemos a expressão ‘alunos iniciantes’ por ‘inexperientes em auto-avaliação’. Isto porque as repostas e os dados colhidos indicam que o comportamento dos estudantes submetidos à auto-avaliação varia bastante em função da sua experiência prévia (ou da inexistência dela) com este método avaliativo. Alunos concluintes, porém, inexperientes no que tange à auto-avaliação, quando submetidos a este processo, deixam-se levar claramente pela preocupação – e, às vezes, pela excitação – gerada pela possibilidade de terem o ‘direito’ de atribuírem uma nota a si mesmos. Este misto de preocupação/excitação advém, provavelmente, da repentina liberdade que lhes é oferecida, contrastando com vários anos de completa submissão à avaliação dos professores. Portanto, o amadurecimento, considerado elemento necessário a maior capacidade de auto-avaliação, parece estar relacionado menos à idade cronológica do estudante (ainda que devemos reconhecer sua influência) do que à prática efetiva de avaliar-se.

Se o aluno atribui a si uma nota superior ou inferior àquela conferida pelo professor, isso tem pouca ou nenhuma importância. Pretende-se, isto sim, que os alunos tenham a oportunidade de

⁵ Esforços direcionados a estreitar a distância entre a avaliação de alunos e professores poderiam ser mais proveitosos se direcionados a desenvolver maneiras nas quais atividades sistemáticas de auto-avaliação formativa fossem incorporadas aos cursos a fim de aperfeiçoar a habilidade em fazer julgamentos sensíveis e conscientes sobre seu próprio trabalho. (Tradução livre).

vivenciar a experiência não com o propósito de quantificar seu desempenho no processo ensino-aprendizagem, mas visando refletir sobre sua participação na construção e desenvolvimento do curso, possibilitando, assim, a produção de outros modos de subjetivação. A rigor, a persistência da nota em processos auto-avaliativos tende a potencializar, em alguns alunos, a grande dificuldade de se colocar em público, conquanto nos demais também possa produzir efeitos indesejáveis como reduzir todo o processo de auto-avaliação à pura e simples imputação de uma nota.

O paradoxo relacionado à maturidade do estudante vem à tona quando percebemos as incongruências entre alguns discursos e práticas. Se, por um lado, é bastante comum a afirmação dogmática acerca da imaturidade dos alunos, cuja superação é a meta de praticamente todos os professores; por outro, é curioso e inquietante perceber que muitos métodos e práticas utilizados para superar tal imaturidade conseguem, na maior parte das vezes, intensificá-la, como demonstra o segundo aspecto para o qual gostaríamos de chamar a atenção.

Este outro aspecto surge de uma das possíveis conclusões a que chegamos, com base nas análises de Boud e Falchikov (1989) acerca da lógica presente nos estudos sobre a auto-avaliação. Muitos pesquisadores em educação (e, até mesmo, educadores), praticantes dos métodos auto-avaliativos, embora aparentemente reconhecer a capacidade do estudante para se avaliar, reafirmam exatamente o contrário quando estabelecem a nota atribuída pelo professor como parâmetro, segundo o qual as avaliações desenvolvidas pelos próprios alunos serão aferidas, para, então, receberem ou não o certificado de confiáveis. Assim procedendo, contribuem para a naturalização de algumas concepções presentes na educação cuja resistência à mudança ganha mais fôlego. Uma delas diz respeito à noção de que a nota – a conversão do desempenho ou comportamento em valores numéricos – é o objetivo precípua de toda e qualquer forma de avaliação. Outra, afirma que o professor é a única autoridade legitimamente constituída para julgar o desempenho do aluno e, posteriormente, quantificá-lo através da sua alocação numa escala de valores. Novamente, são concepções

naturalizadas desse tipo que tendem a perpetuar e a induzir a repetição das relações hegemônicas que reproduzem as formas sociais contemporâneas.

Todavia, o modo como a auto-avaliação é entendida neste trabalho, a rigor, prevê o envolvimento do aluno no estabelecimento dos critérios que irão nortear sua própria avaliação. Consideramos este ponto essencial dentro do processo pedagógico, principalmente quando o foco está na formação crítica do futuro profissional. De acordo com Boud e Falchikov, a expressão auto-avaliação é usada para encerrar de uma maneira bastante específica, dois elementos-chave presentes em qualquer ação avaliativa: a identificação de critérios ou padrões a serem aplicados ao trabalho de alguém e a realização de julgamentos que verifiquem o grau de adequação daquele trabalho a tais critérios (BOUD; FALCHIKOV, 1989, p. 529).

Assim, a prática auto-avaliativa atenta aos dois aspectos citados pode alterar os paradigmas atualmente em vigor, deslocando a nota e, conseqüentemente, o professor, do centro dos processos de avaliação da aprendizagem, constituindo, desta maneira, outros elementos como referências para estes processos. Sem a pretensão de esgotá-los, mas, a título de exemplificação, a partir de algumas experiências com auto-avaliação desenvolvidas nas turmas de formação de professores, destacamos alguns desses novos elementos: o estabelecimento coletivo de critérios norteadores da avaliação; a implicação com as tarefas definidas pelo grupo; e a co-responsabilização pelo seu próprio processo de aprendizagem e pelos dos demais colegas. Tais elementos contribuem para a produção de modos de subjetivação diferentes do hegemônico.

Como já foi dito antes, o emprego da auto-avaliação é freqüentemente condicionado a certo nível de maturidade por parte dos estudantes. Ainda assim, esta experiência não deve se limitar ao Ensino Superior. Mesmo reconhecendo-se as vantagens de desenvolver processos auto-avaliativos em grupos onde os sujeitos se apresentem razoavelmente responsáveis e autônomos, é preciso lem-

brar que estes supostos índices de maturidade não são inatos, ou seja, faz-se necessário construí-los, incitá-los, desenvolvê-los, como atestam as experiências descritas neste trabalho.

Para muitos, entretanto, os educandos só conseguem alcançar estes distintivos ao final de alguns anos submetidos a formações, pós-graduações, atualizações e após um número considerável de testes, processos avaliativos, etc. Mesmo assim, nem todos serão considerados capazes de conquistar tal reconhecimento. Contrariando esta lógica, estão as inúmeras experiências libertárias, autogestionárias, democráticas, etc, de ontem e de hoje, conduzidas em escolas, ou, dito de outra forma, em espaços educacionais cujos alunos em questão são crianças e jovens. A *Colméia*, escola de orientação anarquista fundada em 1904 por Sébastien Faure, e que funcionou até 1917, é um destes exemplos. Segundo Faure (1989), entre dois regimes de educação – o da liberdade e o da obrigação –, é preferível o primeiro, pois, apesar dos riscos e inconvenientes que carrega, ainda assim são menos preocupantes do que os que a obrigação comporta.

Para o educador anarquista, o sistema de obrigação gera seres cinzentos, brandos, sem vontade, sem personalidade, incapazes de atos viris ou sublimes, mas muito capaz de crueldade e de abjeção. O sistema da liberdade, entretanto, permite à criança o exercício das faculdades mais nobres, acostumando-a a ser responsável, e além disso fortalece a sua vontade e atrai a sua atenção para as conseqüências dos seus atos (FAURE, 1989). Outro espaço educacional voltado para a educação de crianças e jovens, a *Escola da Ponte*, funciona há mais de 30 anos em Portugal e tem sido reconhecida como uma experiência bem sucedida no que tange à formação educacional duplamente centrada: no conteúdo, mas também na formação dos sujeitos. Conforme nos relata seu idealizador, José Pacheco, a Ponte não tem salas de aula, turmas ou divisão por séries. A reestruturação arquitetônica da escola, com a derrubada das paredes, libertou alunos e professores da rigidez dos espaços tradicionais e, paralelamente, permitiu o rompimento com o modelo instituído de organização da escola (PACHECO, 2004).

Mesmo considerando-se as especificidades cognitivas e emocionais dos estudantes, em função da sua idade cronológica, nestas escolas a coerência com os princípios libertários e democráticos que as regem (ou as regeram) foi mantida. Portanto, a hierarquia rígida cedeu lugar à cooperação; a competitividade à solidariedade; e o individualismo ao forte senso de coletividade.

Deste modo, a auto-avaliação se configura como um importante instrumento pedagógico cujas características principais de funcionamento permitem estabelecer um conjunto de relações e de práticas onde a maturidade não é uma característica a priori, mas costuma ser um dos objetivos alcançados a partir desta e de outras estratégias visando a reorganização dos espaços educacionais. O objetivo central da utilização deste instrumento, neste caso, é a produção de processos de ruptura com os modos de subjetivação dominantes.

O que precisa ficar claro, também, é que a auto-avaliação não tem por função aferir o domínio do conhecimento formal ou técnico. Certamente, existem outros instrumentos mais adequados a esta finalidade. O emprego da auto-avaliação, como mais uma estratégia do processo de formação dos sujeitos, localizada nas instituições de ensino, abre espaços para outras relações entre os atores educacionais, permitindo, por exemplo, aos educadores, uma prática profissional mais prazerosa e fértil, porque é capaz de favorecer as trocas com os alunos, com suas experiências – dificuldades e descobertas – e aos educandos a possibilidade de se afirmarem como sujeitos pensantes e habilitados a participarem do seu próprio processo de formação – escolar e social.

COLOCANDO O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM QUESTÃO

A segunda experimentação refere-se a um movimento de reestruturação do espaço da sala de aula numa turma de graduação em psicologia, modificando as práticas educativas habituais. A proposta é que o professor se desloque de seu lugar instituído de organizador/transmissor de um conhecimento tomado como pron-

to. Assim, no início do semestre discute-se com os alunos uma nova organização do trabalho durante todo o curso. A idéia é que este se estruture a partir de perguntas formuladas pelos alunos, nos minutos iniciais das aulas, sobre alguns textos indicados pelo professor e que abordem pontos centrais dos assuntos a serem tratados. Esta metodologia é acordada com os alunos e continuamente avaliada e discutida pelo grupo, sempre que se colocam questões, podendo haver modificações durante o semestre, desde que o professor não fique como único responsável por apresentar o conteúdo da disciplina.

Acostumada a esperar que o professor apresente e destrinche os pontos principais dos assuntos abordados, este processo inicialmente incomoda a turma que segue por todo o semestre discutindo não só os textos, mas também o formato das aulas. Como nos aponta Lapassade (1989), é preciso um certo tempo antes que os alunos deixem de pedir a volta ao sistema tradicional. Na realidade, arriscaríamos dizer que são necessárias novas relações – entre os alunos, entre os alunos e o professor, e fundamentalmente entre os alunos e o processo educativo – para que eles se permitam vivenciar novos processos de ensino-aprendizagem.

A avaliação, como não poderia deixar de ser, ocupa um espaço estratégico no processo de problematização destas questões, ainda que não seja o foco principal de reestruturação da dinâmica do curso, a exemplo da experiência descrita anteriormente. Embora seu formato não seja o tradicional, não é tanto isto que a coloca em condições especiais no sentido de impulsionar novos processos na sala de aula, mas o próprio lugar que ela costuma, em geral, ocupar no sistema educacional.

Assim, ela se constrói em três momentos: no dia estabelecido para a “prova” os alunos recebem duas questões sobre os temas centrais das aulas, dispondo de um período de tempo acordado entre eles para olharem suas anotações e os textos abordados e para discutirem os temas entre si. Após este momento, cada um deve redigir suas questões individualmente sem consulta a qualquer material, de maneira a evitar a cópia de trechos dos textos e pro-

piciar que os estudantes tenham oportunidade de organizar e exprimir suas idéias formalmente na escrita, como exige nossa cultura científica. Na realidade, além do exercício da escrita, a pretensão é favorecer que os alunos sistematizem juntos os conteúdos abordados e construam olhares sobre estes. Em um terceiro momento, já no encontro seguinte, professor e alunos discutem não só a própria avaliação como todo o processo vivido durante o semestre.

Este momento que, em geral, acontece no meio do semestre, é extremamente rico, embora muitas vezes marcado por alguns enfrentamentos entre professor e alunos e até, por vezes, entre grupos de alunos. As notas atribuídas aos estudantes, principalmente quando são baixas, mobilizam os grupos na discussão da metodologia da aula e da avaliação e é possível colocar mais claramente em questão o que se pretende no processo educativo e quais os objetivos a serem alcançados neste processo⁶.

Desta forma, é possível propiciar novas referências para as propostas educativas e, por vezes, problematizar novos sentidos para o aprender e favorecer o que Virgínia Kastrup (2005) chama de *aprendizagem inventiva*.

Segundo a autora, a aprendizagem é um processo interessante que pode produzir diferentes efeitos. Um deles é a conduta mecânica ou automática que dispensa atenção. Outro é conduzir justamente a uma mudança na qualidade da atenção como, por exemplo, a percepção de um pintor em relação a um espectro de cores com matizes muito mais finos do que alguém que não tem com a cor o mesmo tipo de experiência perceberia. Um terceiro efeito, referido pela autora como envolvido no aprendizado da arte, implica experiências de problematização que forçam a pensar. A questão deixa de ser, então, o processamento da informação. Importa provocar uma perturbação, mobilizar uma atenção de qualidade distinta daquela envolvida na execução de uma tarefa. Assim, a aprendizagem não se esgota na aquisição de respostas e regras.

⁶ É regra da instituição onde acontece o curso, a atribuição de notas de zero a dez aos alunos a cada bimestre.

É, neste sentido, como nos mostra a autora, que:

A aprendizagem inventiva possui duas características. Em primeiro lugar, ela não se esgota na solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas. Em segundo lugar, ela não é um processo de adaptação ao mundo externo, mas implica na invenção do próprio mundo. O inacabamento é sua marca, o que aponta para um processo de aprendizagem permanente, mas também de desaprendizagem permanente (2005).

Retornando ao processo de reestruturação do espaço da sala de aula, é importante ressaltar que as dificuldades surgidas funcionam como analisador das relações e das práticas, colocando em questão a postura de alunos e professor durante todo o período. Discentes e docente são retirados de seus lugares habituais; o que permite, ao mesmo tempo, a construção de um vínculo diferente entre eles e a germinação de outras formas de entendimento/relação com o saber, com a educação e com as estruturas instituídas, sem desconsiderar, evidentemente, o importante contato com o enorme legado de conhecimento produzido pela humanidade.

Como nos lembra Kastrup (2005):

[...] sabemos que aprendemos com nossos alunos, que os alunos aprendem uns com os outros, que dispositivos como um livro, um filme, ou uma simples imagem, podem ensinar e muito. O processo de ensino-aprendizagem se configura como uma rede complexa e sem lugares pré-definidos. A rede é uma figura heterogênea, composta de pessoas e coisas, de experiências e práticas, lingüísticas e não lingüísticas. Não há via de mão única. As trocas se dão em múltiplas direções, envolvendo diversos atores, formais e informais.

Assim, menos controlado e restrito, sustentado a partir de bases diferentes das relações de submissão/adaptação típicas da dinâmica do que tradicionalmente chamamos educação, favorece-se que o processo ensino-aprendizagem enfatize não só a discussão de conteúdos importantes para o entendimento dos processos sócio-produtivos contemporâneos, mas também a produção de novos conhecimentos, de novos mundos, de novas formas de relação, de novos processos de subjetivação.

É preciso ressaltar, entretanto, que como qualquer 'rearranjo metodológico' de sala de aula, dentro de uma estrutura maior de reprodução do *modus operandi* da educação capitalista, ele tem muitas limitações e é incipiente no que diz respeito a colocar em xeque o lugar de saber/poder do professor, que permanece fortemente incorporado na definição da aprovação ou não dos alunos. A consciência destas limitações, todavia, não invalida a importância dos efeitos cotidianos percebidos nas falas e nas produções posteriores do professor e de muitos alunos. Ao contrário, como nos alerta Guattari (1990), a indispensável reconstrução das redes sociais corrompidas pela ordem político-econômica vigente, além da reformulação de leis e políticas, passa, fundamentalmente, pela renovação das práticas sociais e institucionais, possibilitando a invenção de outros modos de subjetivação, onde a singularidade e autonomia são valorizadas, porém sem constituírem valores em si, uma vez que só ganham sentido a partir de sua vinculação com o mundo onde estão inseridas. Nas suas próprias palavras:

[...] essa reconstrução passa menos por reformas de cúpula, leis, decretos, programas burocráticos, do que pela promoção de práticas inovadoras, pela disseminação de experiências alternativas, centradas no respeito à singularidade e no trabalho permanente de produção de subjetividade, que vai adquirindo autonomia e ao mesmo tempo se articulando ao resto da sociedade (p. 44).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Evidentemente, problematizar a educação e a formação profissional exige contextualizar as expectativas e as demandas que são feitas hoje em relação aos processos formativos, além de repensar o que queremos enquanto processo educativo em nossa sociedade. A inserção da questão sócio-política torna-se, assim, essencial para esta discussão.

Se acreditamos, como Guattari, que a questão da produção social de subjetividade é de vital importância para a manutenção da ordem social ou para a sua transformação, é fundamental in-

cluir neste ponto a preocupação com a relação entre os processos educativos e os processos de subjetivação.

Todos os que se dedicam à educação têm, em algum grau, noção da influência exercida sobre seus alunos. Entretanto, muitos professores acreditam que tal influência se restringe ao volume de informações ou conhecimentos “transmitidos”, desconsiderando que nesse processo estão produzindo sentidos, valores, modelos, enfim, que funcionarão como princípios normativos para a construção do sujeito. Assim, a preocupação externada por José Pacheco vem reforçar a necessidade de exercitarmos a análise das nossas implicações:

Preocupa-me que haja professores que não consigam ensinar. Mas preocupa-me ainda mais os que ensinam. Ainda que de tal possam não ter consciência, transmitem valores. E, em função do seu sistema de crenças e valores, vão impregnando os alunos de solidariedade ou umbiguismo, de autonomia ou conformismo. Já dizia o Jung que, por força destes desmandos, todos nascemos originais e morremos feitos cópias... (PACHECO, 2005)

A construção de outros modos de subjetivação requer algo mais do que análises críticas, alicerçadas nas ciências, na lógica ou em outros componentes da racionalidade. Estes são elementos importantes, sem dúvida, mas não suficientes. Seria necessário, portanto, a criação de espaços onde novas experiências possam ser vivenciadas, a fim de que novos sentidos possam emergir no âmbito das relações, da produção de conhecimento e da vida em sociedade.

Mais uma vez, modificar conteúdos, currículos, etc, sem modificarmos as práticas pedagógicas parece não ser suficiente quando se deseja outros modos de subjetivação. Se o objetivo é favorecer a constituição de novos contornos subjetivos, por exemplo, será preciso proporcionar relações e situações que escapem dos processos tradicionais de naturalização/modelização dos valores que sustentam a ordem social vigente. Neste sentido, os métodos e instrumentos pedagógicos utilizados pelo professor precisam ser discutidos, pois não será unicamente pela via do

conhecimento racional, “conteudista”, que a formação se dará, mas pelo exercício cotidiano onde aluno e professor, são incitados a praticar novas formas de relação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARDOINO, J. *As pedagogias institucionais*. São Carlos: RiMa, 2003.
- BAREMBLITT, G. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- BOUD, D.; FALCHIKOV, N. Quantitative studies of student self-assessment in higher education: a critical analysis of findings, *Higher Education*. Dordrecht, n.18, p. 529-549, 1989.
- FAURE, S. “A colméia”. In: MORIYÓN, F. G. *Educação libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 110-144.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GUATTARI, F. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.
- KASTRUP, V. Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes. 2005. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=42>. Consultado em 23/ago/2007.
- LAPASSADE, G. *Autogestion Pedagógica*. Barcelona: Gedisa, 1986.
- LOBROTT, M. (NÃO FALTA AQUI O NOME DO ARTIGO?) In: ARDOINO, J. e LOURAU, R. *As pedagogias institucionais*. São Carlos: RiMa, 2003. p. 61-66.
- PACHECO, J. “Fazer a ponte”. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (orgs.). *Escola da Ponte: um outro olhar para a educação*. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2004. p. 81-104.
- PACHECO, J. Educar na cidadania. Disponível em: <http://www.educare.pt/artigo_novo.asp?fich=ESP_20050404_469>. Consultado em: 21/jun/2005.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ROBIN, P. “A educação integral”. In: MORIYÓN, F. G. *Educação libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 88-109.

RODRIGUES, H. de B. C. e SOUZA, V. L. B. de. "A análise institucional e a profissionalização do psicólogo". In: KAMKHAGI, V. R. e SAIDON, O. *Análise institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987. p. 17-36.

SILVA, T. T. "Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política". In: FERRETTI, C. J., JÚNIOR, J. R. S., OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?*. São Paulo: Xamã, 1999b, p. 75-83.

A BIOSSEGURANÇA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: AMPLIANDO O DEBATE

Marco Antonio F. da Costa¹

Maria de Fátima Barrozo da Costa²

INTRODUÇÃO

Os profissionais da área da saúde estão expostos, sobremaneira, às chamadas patologias ocupacionais. Estudos mostram que esses trabalhadores têm possibilidades de adquirir enfermidades e sofrer acidentes de trabalho em decorrência do contato com variados agentes geradores de riscos, como os de origem biológica, química, física, ergonômica e psicossocial (MUROFUSE, 2004; REZENDE, 2003). A exposição inadequada a esses agentes tem a ver com os próprios processos de trabalho, a organização do conteúdo do trabalho, a ausência dos trabalhadores nas ações gerenciais, as condições estruturais dos ambientes, e a ainda inadequada inserção da biossegurança nos currículos dos cursos técnicos para as atividades da saúde (COSTA, 2005).

Estes fatos, aliados a omnilateralidade tecnológica e às questões ambientais cada vez mais concretas e visíveis, evidenciam a necessidade de formar gerações reflexivas que tenham capacidade crítica para analisar informações e tomar decisões responsáveis no âmbito das suas participações sociais e, nesse sentido, a questão da formação profissional em saúde, nosso caso específico, assume uma posição de destaque (RETS, 2007; FILHO, 2004; PEDUZI, 2003; ROCHA e FARTES, 2001).

¹ Doutor em Ciências (IOC/FIOCRUZ) . Professor-pesquisador da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Contato: costa@fiocruz.br

² Doutora em Ciências (ENSP/FIOCRUZ). Pesquisadora da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca/Fiocruz. Contato: mafa@ensp.fiocruz.br

Este cenário, quando aplicado à biossegurança, que hoje no Brasil possui duas vertentes: a Legal – que trata das questões envolvendo a manipulação de DNA e pesquisas com células-tronco embrionárias, regulada pela chamada Lei de Biossegurança (n.º 11.105, de 24 de março de 2005); e a Praticada – aquela desenvolvida, principalmente, nas instituições de saúde e que envolve os riscos por agentes químicos, físicos, biológicos, ergonômicos e psicossociais presentes nesses ambientes, se reveste de grande importância, principalmente no campo da educação profissional em saúde, haja vista as interfaces ideológicas, sociais, políticas e econômicas que perpassam a biossegurança (COSTA, 2005; VALLE e ALMEIDA, 2003).

O ensino da biossegurança, principalmente na formação de nível técnico, que congrega, na realidade, os profissionais que executam em larga escala atividades consideradas de risco (NHAMBA, 2004; SOUZA, 2002) - e onde os procedimentos de ensino praticados são marcados pela fragmentação de conteúdos e pela ausência de um eixo de orientação pedagógica (COSTA, 2005; CECCIM, 2004; VILELA e MENDES, 2003) exerce influência, de forma decisiva, na formação profissional oferecida na área, com repercussões significativas no mercado de trabalho.

Nos últimos 20 anos, a Biossegurança vem se desenvolvendo de forma intensa e, ao mesmo tempo, também se tornou um ator central em inúmeras “questões” – saúde, meio-ambiente, ética, desenvolvimento sustentável – em todos os setores da vida cotidiana: em casa, na escola ou no local de trabalho. Compreender essas relações e os seus impactos sobre esse novo contexto de mundo, especificamente nos processos de trabalho em saúde, é uma ação que necessita ser buscada constantemente. Portanto, este artigo objetiva evidenciar alguns cenários da biossegurança em saúde no Brasil, com o intuito de proporcionar uma melhor compreensão da inserção dessa temática na formação profissional em saúde.

A SIGNIFICAÇÃO DA BIOSSEGURANÇA

A palavra “conceito” vem da raiz latina “concepio”, formada pelo prefixo “com” (junto), com o verbo “cepio”, que significa “agarrar, captar”. O conceito, portanto, é o instrumento mental que permite captar, ao mesmo tempo, a palavra, a idéia ou intenção subentendida e a “coisa real” que lhes corresponde (VYGOTSKY, 1991).

Um conceito, na nossa visão, é a célula matriz do pensamento, já que com ele podemos pensar e fazer relações. Já a palavra “definição” é um enunciado que delimita um conceito na sua exata extensão e compreensão, em um dado contexto, ou seja, é a expressão do significado de um conceito (EL-HANI e VIDEIRA, 2000). O conceito de biossegurança é muito claro, isto é: segurança da vida. Vygotsky (1991) diz que o significado de uma palavra é um processo em contínua evolução e que esta dinâmica ocorre com o desenvolvimento do indivíduo nos seus aspectos cognitivo e cultural. Pensamos que, na realidade, quando falamos de biossegurança, o que chega aos ouvintes é a sua essência. Essência não é um conceito, é uma propriedade que não se descreve, mas manifesta-se, ela é dinâmica, constrói-se a cada segundo.

Com a palavra biossegurança, esta evolução, no contexto vygotkiano, é visível, através das diversas definições para esta palavra que retratam bem a sua polissemia. O conteúdo semântico de uma palavra, em um processo de comunicação, depende da interação entre o significado atribuído pelo emissor e o significado atribuído pelo receptor. Essa significação da biossegurança é uma construção humana coletiva, levada a cabo por indivíduos que estão organizados em comunidades e atrelados a paradigmas, sendo, portanto, um “produto social”. Este “produto social” é condicionado por um conjunto de práticas sociais e culturais, próprias das comunidades as quais pertencem.

No caso da biossegurança, essas comunidades perpassam a área da saúde, laboratorial, industrial, de pesquisa, e de ensino. Tendo, portanto, significados variados, as definições para a biossegurança também expressam essa diversidade. No Quadro

1, citamos algumas definições encontradas no Brasil que mostram essa diversidade.

Quadro 1: Definições de Biossegurança em Diversos Contextos

Definição	Fonte
A biossegurança é o conjunto de ações voltadas para a prevenção, minimização ou eliminação de riscos inerentes às atividades de pesquisa, produção, ensino, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços, visando à saúde do homem, dos animais, a preservação do meio-ambiente e a qualidade dos resultados.	Teixeira e Valle, 1996
Segurança no manejo de produtos e técnicas biológicas.	Brener, 1996
Conjunto de medidas técnicas, administrativas, educacionais, médicas e psicológicas, empregadas para prevenir acidentes em ambientes biotecnológicos.	Costa, 1996
O fundamento básico da biossegurança é assegurar o avanço dos processos tecnológicos e proteger a saúde humana, animal e o meio-ambiente.	Unicamp, 2003
Biossegurança é uma doutrina de comportamento que visa o alcance de atitudes e condutas que diminuam os riscos do trabalhador de locais de saúde (hospitais, clínicas, hemocentros, etc.), de adquirir infecções ocupacionais.	Moreira, 1997

Fonte: Costa e Costa, 2003

Essa variedade de definições pode estar apontando para o fato de que a palavra biossegurança é um produto específico de uma cultura. Uma cultura que busca a segurança da vida nas suas mais diversas dimensões, haja visto a inserção dessa palavra dentro e fora do campo da saúde. Barbosa-Lima et al. (2003, p. 2) dizem que:

As palavras guardam em seu corpo as marcas de sua história, de sua origem. Seus significados primeiros permanecem vivos e suas raízes alimentam continuamente o imaginário que dirige a evolução semântica. Desse modo, cada vez que se emprega uma palavra, junto ao que se pretende dizer, ressoam todos os seus sentidos, explícitos e implícitos.

A palavra, na realidade, é um ser vivo. Ela é reproduzida, transformada e armazena informações (BARBOSA-LIMA et al., 2003). A palavra biossegurança é um exemplo disso, já que a sua articula-

ção com a realidade ocorre de forma intensa e diversificada, como visto no Quadro 1.

Já em termos epistemológicos o conceito de biossegurança pode ser definido, segundo a abordagem, como módulo, como processo ou como conduta (COSTA, 2000). Como módulo, porque não possui identidade própria, mas sim, uma interdisciplinaridade que se expressa nas matrizes curriculares dos seus cursos e programas. Isto aponta para o fato de que a biossegurança ainda não é uma ciência, exatamente por não ter um conjunto de conhecimentos próprios da sua área.

Segundo Fourez (1995, p. 119), poderíamos colocá-la como uma fase pré-paradigmática, que é “o período durante o qual uma disciplina está a ponto de nascer, o momento em que ela é ainda relativamente flexível [...], as práticas da disciplina não estão bem definidas”.

É importante ressaltar que a noção de disciplina científica está ligada ao conhecimento científico. É uma subdivisão de um domínio específico do conhecimento. Já a disciplina escolar refere-se a um conhecimento organizado e didaticamente sistematizado, em função do grau de dificuldade e do público a que será dirigida. Portanto, os objetos da disciplina escolar são diferentes dos referenciais das disciplinas científicas.

Esses conhecimentos diversos que ainda não dão sustentabilidade epistemológica a biossegurança, ou seja, não lhe configuram como disciplina científica, lhe oferecem, por outro lado, uma diversidade de opções pedagógicas, que a tornam extremamente atrativa, facilitando, dessa forma, a sua inclusão como disciplina escolar.

Como processo, porque a biossegurança é uma ação educativa, e como tal pode ser representada por um sistema ensino-aprendizagem. Nesse sentido, podemos entendê-la como um processo de aquisição de conteúdos e habilidades, com o objetivo de preservação da saúde do homem e do meio ambiente.

Como conduta, quando a analisamos como um somatório de conhecimentos, hábitos, comportamentos e sentimentos, que de-

vem ser incorporados ao homem, para que esse desenvolva, de forma segura, sua atividade profissional.

O ENSINO DA BIOSSEGURANÇA

Nos termos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino da biossegurança ainda não foi contemplado. Não está presente na educação de nível formal, nos cursos fundamentais, de Ensino Médio e Superior, o que é uma verdadeira contradição, já que em termos de mídia, ocupa lugar de destaque.

Nos ensinamentos Fundamental e Médio não existe nenhuma atividade continuada que contemple esta necessidade. No Ensino Superior, apesar de esforços de algumas universidades, ainda existe um grande abismo entre a magnitude do problema e a formação e capacitação de recursos humanos em biossegurança, principalmente na pós-graduação *stricto sensu*, onde até o momento, por exemplo, não temos um mestrado profissional ou acadêmico na área. (COSTA, 2005).

Em função disso, essas instituições de ensino, públicas e privadas, além daquelas voltadas para a educação não-formal, projetam e executam cursos, inclusive de pós-graduação, com as mais variadas estruturas, sem nenhuma base pedagógica, baseadas apenas nas experiências de seus profissionais para atender, especificamente, suas necessidades atuais. Este crescimento, acreditamos, deve-se à demanda do mercado por conhecimentos de biossegurança e pela ineficiente qualidade do ensino de graduação nas carreiras, principalmente da saúde, que até o momento não a incorporaram adequadamente em seus currículos (COSTA e COSTA, 2004).

Nas universidades, as áreas de medicina, biologia, veterinária, farmácia, nutrição, enfermagem, entre outras, começam a incluir nos seus currículos o ensino da biossegurança. A área de odontologia, por outro lado, já incorporou essa temática aos seus currículos e processos de trabalho há algum tempo – basta verificar a quantidade de livros e artigos publicados, e a disponibilização na internet, cada vez mais, de sites sobre este tema.

Na Educação Profissional de nível médio, onde o número de alunos da área da saúde é responsável por 31,5% das matrículas desse segmento (INEP, 2006), a inclusão da biossegurança nos currículos desses cursos ainda está em fase inicial.

Resultados preliminares da pesquisa desenvolvida por Costa e Costa (2006) acerca do ensino da biossegurança nos currículos dos cursos técnicos da área da saúde, especificamente nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), no Sistema S, nas Escolas Técnicas vinculadas às universidades e nas Escolas Técnicas do SUS (ETSUS), apontam que:

- Dos 33 Centros de Educação Tecnológica (CEFET) e das 44 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), vinculadas aos CEFETs, temos a oferta de 38 cursos técnicos direcionados para a área da saúde, destacando-se os cursos de Segurança do Trabalho (8), Meio-ambiente (5) e Saneamento (6). Na maioria desses cursos, a biossegurança está contemplada na forma de disciplina ou tem alguns dos seus conteúdos distribuídos em outras disciplinas.
- No Sistema S, que é o conjunto de organizações das entidades corporativas empresariais, voltado para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que têm em comum o início dos seus nomes com a letra (S), que é composto pelo SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SESI (Serviço Social da Indústria), SESC (Serviço Social do Comércio), SEST (Serviço Social dos Transportes), SENAT (Serviço Nacional da Aprendizagem no Transporte) e SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), também estão contemplados cursos técnicos para a área da saúde. O SENAI, em todo o Brasil, possui 78 cursos de segurança do trabalho, sendo que 4 deles, no Estado de Mato Grosso do Sul, estão voltados exclusivamente para ambientes da saúde. O SENAC, que possui uma gama de cursos técnicos da área da saúde, como enfermagem, farmácia, biodiagnóstico, radiologia, vigilância sanitária, saúde bucal, estética, segurança do

trabalho, entre outros, também já incorporou à maioria dos currículos desses cursos a disciplina de biossegurança.

- Nas Escolas Técnicas vinculadas às universidades, que são em número de 30 unidades no Brasil, a pesquisa já identificou seis Escolas Técnicas de Saúde, duas localizadas no Estado da Paraíba, duas em Minas Gerais, uma no Rio Grande do Norte (escola de enfermagem), e uma no Paraná. Esta última oferece cursos técnicos de enfermagem, higiene dental, massoterapia, prótese dentária, radiologia, saúde comunitária e reabilitação em dependentes químicos. Os currículos desses cursos, já pesquisados, mostram que a biossegurança está disponibilizada em vários módulos (COSTA e COSTA, 2006).

- Em relação às Escolas Técnicas do SUS (ETSUS), instituições que oferecem cursos de educação profissional de nível fundamental e médio na área da saúde (Tabela 1), que conta atualmente com 37 escolas técnicas nas diversas regiões do país, a inserção da biossegurança ocorre, de maneira geral, integrada aos módulos de ensino.

Tabela 1: Cursos Técnicos Disponibilizados pelas ETSUS nas Diferentes Regiões do Brasil

ESCOLAS CURSOS	REGIÃO SUL (4)	REGIÃO SUDESTE (13)	REGIÃO NORDESTE (9)	REGIÃO NORTE (7)	REGIÃO CENTRO-OESTE (4)	T (37)
Agente Comunitário de Saúde	2	7	7	5	2	23
Análises Clínicas	---	2	1	1	---	4
Biadiagnóstico	1	1	2	1	---	5
Citologia	---	4	1	---	---	5
Enfermagem	3	10	9	1	4	27
Farmácia	---	4	---	---	---	4
Gestão de Serviços de Saúde	---	2	1	---	---	3
Hemoterapia	---	---	1	---	---	1
Higiene Dental	3	9	8	6	3	29
Imobilização Ortopédica	---	1	---	---	---	1
Laboratório de Prótese Dentária	---	---	---	1	---	1
Nutrição e Dietética	---	1	1	1	---	3
Patologia Clínica	1	1	---	---	2	4
Radiodiagnóstico	---	---	---	---	1	1
Radiologia	---	4	3	1	2	10
Reabilitação de Dependências Químicas	---	---	---	1	---	1
Registro e Informação em Saúde	---	1	1	---	---	2
Saúde e Segurança do Trabalho	---	---	---	1	---	1
Saúde Bucal	---	3	---	---	1	4
Vigilância em Saúde	---	2	---	---	---	2
Vigilância Sanitária	1	---	1	---	---	2
Vigilância Sanitária e Saúde Ambiental	1	2	2	---	1	6
TOTAL	12	54	38	19	16	139

Fonte: Costa e Costa (2006)

Verificamos pela Tabela 1 que o universo de saberes na área da saúde, expressados nessa diversidade de conhecimentos, é bastante complexo, e que os cursos de Higiene Dental, Enfermagem e de Agente Comunitário de Saúde são os oferecidos em maior número. Algumas áreas como Saúde e Segurança no Trabalho e Reabilitação, que constam dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Área Saúde (MEC/SEMTEC, 2000), e que até 2005 não faziam parte desse portfólio mostrado na Tabela 1, já se encontram contempladas (COSTA, 2005).

Na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), localizada na Fundação Oswaldo Cruz no Rio de Janeiro – única ETSUS vinculada ao governo federal –, o ensino da biossegurança é oferecido através de cursos específicos de atualização e desenvolvimento profissional, e como disciplina na maioria dos seus cursos. A EPSJV foi pioneira na inclusão da biossegurança no Ensino Médio, e como exemplo desse pioneirismo citamos os cursos realizados em 1992 no Centro de Pesquisas Gonçalo Muniz – Salvador/BA, e no Centro de Pesquisas René Rachou – Belo Horizonte/MG, ambos da Fiocruz, para profissionais de nível médio da área da saúde, com 40 horas cada (COSTA, 2005).

A EPSJV também disponibiliza regularmente, desde 1996, o curso de Desenvolvimento Profissional em Biossegurança, com carga horária de 100 horas, e desde 1999 o curso de Desenvolvimento Profissional em Boas Práticas de Laboratórios de Saúde Pública, com carga horária de 120 horas (este curso a partir de 2006, passou a ser oferecido na modalidade especialização, com carga horária de 180 horas). Cabe destaque ainda para o curso de Biossegurança em Biotérios, com carga horária de 60 horas, oferecido desde 1997.

De 2000 para cá a EPSJV implementou dois cursos inéditos de atualização no contexto latino-americano: o de Prevenção e Combate a Incêndios em Laboratórios, e o de Segurança e Saúde em Almoxarifados, ambos com carga horária de 30 horas cada, que vem atendendo, de forma intensa, profissionais de vários estados do Brasil. Aproximadamente 900 profissionais da saúde já foram capacitados através desses cursos de 1996 a 2007.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM BIOSSEGURANÇA EM SAÚDE NA EPSJV

A EPSJV é a única Escola Técnica do SUS a possuir um Grupo de Estudos e Pesquisas em Biossegurança (GTBio), vinculado ao Laboratório de Educação Profissional em Técnicas Laboratoriais em Saúde (LATEC), além de um Grupo de Pesquisa do CNPq – “Educação Profissional em Saúde”, formado por pesquisadores da EPSJV e de

outras unidades da FIOCRUZ, de instituições externas, e também por estudantes de pós-graduação, demonstrando com isto um sincronismo não apenas com as políticas do Ministério da Saúde – que desde 2002, através da Portaria 343, instalou sua Comissão de Biossegurança –, mas também com o próprio momento histórico que perpassa este campo.

O GTBio, além das pesquisas relativas à educação em biossegurança, publicadas em periódicos nacionais e internacionais e anais de eventos científicos, também já publicou, até o momento, dezesseis livros, abrangendo diversos segmentos da biossegurança, e que estão amplamente difundidos nos ambientes da saúde e laboratoriais em geral, alguns citados como referências em processos públicos de seleção, em instrumentos legais, principalmente em resoluções da ANVISA, e muitos integrando ementas das mais diversas disciplinas em universidades públicas e privadas. Desenvolve, além disso, projetos nacionais e internacionais vinculados à biossegurança (COSTA, 2005; COSTA e COSTA, 2006).

A EPSJV também é Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde (OMS) para a Formação de Técnicos em Saúde, o que estimula, ainda mais, os profissionais do GTBio a investirem em pesquisas voltadas para o ensino da biossegurança, já que esta área é um dos focos de atuação da OMS, e os conhecimentos que estão sendo gerados poderão ultrapassar as fronteiras do Brasil, contribuindo, dessa forma, para a difusão desses saberes junto aos demais países da Rede Internacional de Educação de Técnicos em Saúde (RETS, 2007; OMS, 2005).

A BIOSSEGURANÇA NA ÁREA DA SAÚDE

No campo da saúde, onde encontramos profissionais de nível básico, médio e superior com os mais diversos perfis e regidos por diferentes legislações, a inclusão da temática da biossegurança torna-se bastante complexa. A inserção da biossegurança nesses ambientes, principalmente, hospitais, laboratórios de saúde pública (LACENs), hemocentros, clínicas ve-

terinárias, universidades e laboratórios de análises clínicas, entre outros, ocorre de forma bastante diferenciada.

Nos LACENs, em função do programa de capacitação do Ministério da Saúde e da utilização de normas certificadoras, como as séries ISO 9000 e ISO 14000, por exemplo, a biossegurança já se encontra inserida na cultura dessas instituições: em algumas de forma mais intensa, em outras ainda em estágio inicial. A Rede Brasileira de Laboratórios Analíticos em Saúde é composta por 27 LACENs (1 em cada estado), além do Instituto Evandro Chagas, no Pará, o Instituto Oswaldo Cruz e o Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde –INCQS, ambos localizados no Rio de Janeiro (ANVISA, 2005).

Nos Hemocentros, a biossegurança também já passou a fazer parte dos processos de trabalho. A Coordenação de Sangue e Hemoderivados do Ministério da Saúde vem desenvolvendo ações nesse sentido. Os Hemocentros são em número de 33 unidades, assim distribuídos: 7 na região norte, 9 no nordeste, 4 no centro-oeste, 10 no sudeste e 3 na região sul (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2005).

Em clínicas veterinárias não observamos, até o momento, nenhum movimento indutor no sentido de dotar esses locais de condições seguras para os profissionais, embora algumas experiências positivas sejam relatadas por alunos nos cursos de biossegurança onde participamos como docente (ROZA et al., 2003). Atualmente, existem no Brasil 231 hospitais veterinários e 2.648 clínicas veterinárias (CFMV, 2005).

Nos laboratórios privados de análises clínicas, a biossegurança está bastante presente em todos os seus procedimentos, da coleta até a análise. No SUS, o Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde de 2006 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006) aponta para um total de 32.646 laboratórios de análises clínicas. Nesses locais, vinculados ao SUS, a biossegurança está diretamente relacionada às condições dos próprios estabelecimentos de saúde onde eles estão situados.

Já os ambientes hospitalares, considerados locais insalubres de trabalho, onde os profissionais e os próprios pacientes, internados ou não, estão expostos a agressões de diversas naturezas, são sem dúvida os locais onde a biossegurança ainda não atingiu níveis adequados, principalmente em função da pouca atenção política dada a essa questão, o que implica em escassos recursos de investimento, tanto no plano estrutural, quanto no que diz respeito à formação profissional (CAIXETA e BRANCO, 2005).

Os mesmos autores também salientam que pouco se sabe sobre a adesão dos profissionais de saúde à biossegurança, e que em razão disso faz-se necessário estabelecer novas políticas de saúde e segurança para aqueles que cuidam da saúde da população. Na mesma linha, Gir et al. (2004, p. 246) destacam que “apesar da potencialização do risco de exposição dos trabalhadores de enfermagem, temos observado que a adesão às medidas de proteção recomendadas é, por vezes, descontínua e até contraditória”.

Pereira (2004, p. 249), ao escrever sobre formação profissional nos serviços de saúde, afirma que:

[...] os acidentes ocupacionais com materiais perfurocortantes são, cada vez mais, uma questão relevante na qualidade dos serviços. Aí se destacam duas situações: o recapeamento e o descarte de agulhas. Na primeira, observa-se a dificuldade do trabalhador em incorporar uma nova atitude (o não recapeamento), que contradiz um ensinamento fundamental de sua formação profissional: o de que o ‘cuidado do outro’ constitui o objetivo essencial do seu trabalho e, portanto, deverá se sobrepor à sua autoproteção; na segunda, a carência de equipamento adequado de biossegurança acaba por determinar a incorporação rotineira de medidas variadas, de improviso, acarretando a ampliação do risco à saúde no próprio ambiente de trabalho.

Merece atenção, também, o fato de que o setor saúde não está à margem das transformações do mundo do trabalho. Em função das peculiaridades dessa área, ela tem se tornado um campo fértil para a terceirização, que vai além dos serviços gerais de limpeza, vigilância, alimentação e manutenção. Atualmente atinge também os serviços técnicos de saúde, como laboratórios, serviços de ima-

gem, pronto-socorro, entre outros (CHERCHGLIA, 2000). Filho (2004, p. 376) afirma que:

Os setores da educação e da saúde, como parte do setor terciário da economia, integram o conjunto daquelas atividades denominadas serviços de consumo coletivo e sofrem, portanto, os mesmos impactos do processo de ajuste macroestrutural a que o setor industrial vem sendo submetido nas duas últimas décadas: redução de custos, privatizações e terceirizações.

No aspecto da biossegurança isso se torna crucial, principalmente em relação à terceirização, em função da não existência de vínculos concretos entre esses profissionais e a instituição, o que se reflete em rotatividade nos postos de trabalho, com significativa influência nos processos de trabalho, e conseqüentemente nas questões de segurança e saúde ocupacionais.

BIOSSEGURANÇA: A CAMINHO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

O mundo do trabalho é composto de atividades profissionais, onde seus executores possuem um domínio de determinado conhecimento, seja ele prático ou técnico e científico. Segundo Nozoe et al. (2003, p. 234), “nas últimas décadas, o mercado de trabalho brasileiro viu-se submetido a um intenso processo de mudanças econômicas, culturais, sociais e políticas, cujas manifestações se fizeram visíveis no âmbito da estrutura das ocupações”.

A profissão em meados do século XVI designava ocupações com formação recebida em universidades, além daquelas relativas à formação militar. Hoje, para que uma ocupação torne-se profissão é necessário: dedicação integral; criação de escolas; surgimento de associações; regulamentação profissional e adoção de código de ética (BOSI, 1996).

Berger e Luckmann (citado por KISIL, 1994, p. 11) citam que “o processo de profissionalização normalmente se inicia através da identificação de uma necessidade social não atendida, ou mal-atendida pelas profissões existentes”.

A biossegurança pode ser entendida, atualmente, como uma ocupação, agregada a qualquer atividade onde o risco à saúde humana esteja presente, e nesta lógica, qualquer profissional pode desenvolver atividades nessa área. Pierantoni e Varella (2002, p. 58), definem ocupação como “o agrupamento de tarefas, operações e outras manifestações que constituem as obrigações atribuídas a um trabalhador e que resultam na produção de bens e serviços”.

Girardi et al. (2005) salientam que as ocupações podem ser divididas em pelos menos três grupos: as não-regulamentadas; as fracamente regulamentadas; e as fortemente regulamentadas (já consideradas profissões). Para esses autores, as ocupações de nível técnico médio podem ser colocadas no segmento das fracamente regulamentadas, e é exatamente na área da saúde onde as encontramos de forma intensa. Neste grupo estão incluídos a maior parte dos trabalhadores de apoio administrativo e de serviços gerais, bem como um grande número de técnicos, seja no cuidado de pacientes, seja nas atividades de apoio diagnóstico e terapêutico (Tabela 1).

O surgimento de novas ocupações com as respectivas exigências de distintas competências decorre das novas relações no mundo do trabalho, que envolvem as inovações tecnológicas, as novas formas de organizar e gerenciar o processo produtivo, e a inserção cada vez maior dos trabalhadores nos processos de decisão.

O mundo das ocupações, segundo Nozoe et al. (2003, p. 237), “é complexo e altamente dinâmico [...]. Como os seres vivos, as ocupações parecem estar sujeitas a um ciclo de vida. Elas nascem, crescem, transformam-se e eventualmente declinam e morrem”.

A multidisciplinaridade profissional e de conteúdos, que caracterizam a biossegurança, a colocam em caminho ainda bastante indefinido em relação, não apenas à sua profissionalização, como também, em relação à sua própria formação técnica. Talvez esteja nesse fator uma justificativa para não termos, até o momento, nenhum curso técnico de biossegurança na rede das Escolas Técnicas do SUS, e nem tampouco nos CEFETs e no Sistema S.

Acreditamos, entretanto, em função da própria exigência dos serviços em saúde, que tanto a profissionalização quanto à formação técnica venham a ocorrer em médio prazo, até porque o surgimento de uma nova profissão é decorrente de um processo complexo de natureza histórica, técnica e social, o que se insere plenamente no contexto da biossegurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões referentes à biossegurança no contexto da formação profissional em saúde se revestem de grande importância, haja vista a inserção dos seus conteúdos em todos os processos de trabalho pertinentes a esse ambiente ocupacional. Além disso, a alta rotatividade dos conhecimentos aplicados a essa área, principalmente no campo das novas tecnologias de diagnóstico, novos conceitos de gestão, entre outros, exigem das instituições formadoras ações educativas que permitam àqueles que se inserem nesse mercado de trabalho condições de realizarem suas atividades, de forma não apenas tecnicamente adequadas, mas também, e principalmente, com o domínio crítico e sabedores das implicações éticas, ideológicas, políticas e econômicas que perpassam a biossegurança.

A biossegurança, para ser valorizada nos cursos técnicos da área da saúde, deve ser ensinada em um contexto cidadão, incluindo não apenas o saber fazer, mas também o saber ser e o saber aprender. Isto faz com que o trabalhador não seja um mero reprodutor, mas sim um agente participativo-transformador no seu ambiente ocupacional, e na própria sociedade como um todo. Que sentido teria uma educação apenas do saber fazer, isto é, uma educação-treinamento, para que o aluno se aproprie de conhecimentos técnicos, circunscritos apenas à situação de ensino?

A biossegurança deve ser ensinada em um contexto politécnico, através da união da educação intelectual com a educação tecnológica, e dessa forma pensamos ser possível alcançar uma formação emancipadora e orientada para a autonomia, e não

fundamentada no autoritarismo de obediência weberiana, ou seja, restrito exclusivamente ao seguimento de regras.

Portanto, compreender essa realidade e entender seus desdobramentos específicos, no campo da formação profissional em saúde, é um desafio para a implementação de ações educativas-formativas nos espaços da saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANVISA. Relatório Situacional dos Laboratórios Centrais de Saúde Pública. Brasília: Lacen, 2005.
- BARBOSA-LIMA, M. C.; CASTRO, G. F.; MOREIRA, X. A. *Ensinar, formular, educar e instruir: a linguagem da crise escolar.*, Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, dez/2003.
- BOSI, M. L. M. *Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão.* São Paulo: Hucitec, 1996.
- BRENER, Z. "Prefácio". In: TEIXEIRA, P.; VALLE, S. (Orgs). *Biossegurança: uma abordagem multidisciplinar.* Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.
- CAIXETA, R. B.; BRANCO, A. B. Acidente de trabalho com material biológico em profissionais de saúde de hospitais públicos do Distrito Federal, Brasil, 2002/2003. *Caderno de Saúde Pública.* Rio de Janeiro, v. 21, n. 93, p. 737-746, 2005.
- CECCIM, R. B. Recursos humanos de saúde: desafios global e nacional. In: *Seminário Anual dos Observatórios de Recursos Humanos de Saúde nos Processos de Reforma Setorial na Região das Américas,* Brasília-DF, 2004.
- CHERCHGLIA, M. L. *Terceirização do Trabalho nos Serviços de Saúde: alguns aspectos conceituais, legais e pragmáticos.* Rio de Janeiro: OPAS-OMS-UFRJ, 2000.
- CONSELHO Federal de Medicina Veterinária. *Hospitais e clínicas veterinárias no Brasil.* Brasília, 2005.
- COSTA, M. A. F. *Biossegurança: segurança química básica em Biotecnologia e Ambientes Hospitalares.* São Paulo: Santos, 1996.
- COSTA, M. A. F. *Qualidade em biossegurança.* Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

COSTA, M. A. F. *Construção do Conhecimento em Saúde: a situação do ensino de biossegurança em cursos de nível médio na Fundação Oswaldo Cruz* [Tese]. Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2005.

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. *Biossegurança de A a Z*. Rio de Janeiro: PapelVirtual, 2003.

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. Educação e competências em biossegurança. *Revista Brasileira de Educação Médica*. Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 46-50, 2004.

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. O ensino da biossegurança nos currículos dos cursos técnicos da área da saúde: um estudo nos CEFETs, Sistema S e ETSUS. [Projeto em desenvolvimento no GTBio/LATEC/EPSJV]. Rio de Janeiro, 2006.

EL-HANI, C. N.; VIDEIRA, A. A. P. *O que é vida? Para entender a biologia do século XXI*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

FILHO, A. A. Dilemas e Desafios da Formação Profissional em Saúde. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. São Paulo, v. 8, n. 15, p. 375-380, mar-ago/2004.

FOUREZ, G. A. *Construção das ciências*. São Paulo: UNESP, 1995.

GIR, E. et al. Biossegurança em DST/AIDS: condicionantes da adesão do trabalhador de enfermagem às precauções. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*. São Paulo, v. 38, n. 3, p. 245-53, 2004.

GIRARDI, S. N.; JÚNIOR, H. F.; CARVALHO, C. L. A Regulamentação das profissões de saúde no Brasil. Espaço para a Saúde. Disponível em: <<http://www.ccs.uel.br/espacoparasaude/v2n1/RPSB.htm>>. Consultado em mai/2005.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Censo Escolar*. Brasília: INEP, 2006.

KISIL, M. *Educação em administração de saúde na América Latina: a busca de um paradigma*. São Paulo: USP, 1994.

MINISTÉRIO da Educação/SEMTEC. *Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico – área saúde*. Brasília: MEC, 2000.

MOREIRA, E. S. *Normas de bioseguridad del Ministerio de Salud Pública*. Uruguay: Ministerio de Salud Pública, 1997.

MINISTÉRIO da Saúde. *Cadastro Nacional de Estabelecimentos da Saúde*. Brasília: MS, 2005.

MINISTÉRIO da Saúde. *Cadastro Nacional de Estabelecimentos da Saúde*. Brasília: MS, 2006.

MUROFUSE, N. T. O adoecimento dos trabalhadores de enfermagem da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais: reflexo das mudanças no mundo do trabalho. [Tese]. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto/SP, 2004.

NHAMBA, L. A. Acidentes ocupacionais com material biológico entre profissionais de enfermagem em um hospital de Angola. [Tese]. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto/SP, 2004.

NOZOE, N. H.; BIANCHI, A. M.; RONDET, A. C. A. A Nova Classificação Brasileira de Ocupações: anotações de uma pesquisa empírica. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 17, n. 3-4, p. 234-246, 2003.

ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde. Reforzamiento de la bioseguridad em el laboratorio. Ginebra: 58. Ginebra: Asamblea Mundial de la Salud, 2005.

PEDUZI, M. Mudanças Tecnológicas e seu Impacto no Processo de Trabalho em Saúde. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 75-91, mar/2003.

PEREIRA, I. B. Tendências Curriculares nas Escolas de Formação Técnica para o SUS. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 239-252, mar/2004.

PIERANTONI, C. R.; VARELLA, T. C. Classificação Brasileira de ocupações – 2002 – perspectivas para análise do mercado de trabalho em saúde com o foco na enfermagem. Formação. Brasília, v. 2, n. 6, p. 55-69, 2002.

RESENDE, M. P. Agravos à Saúde de Auxiliares de Enfermagem Resultantes da Exposição ocupacional aos Riscos Físicos. Ribeirão Preto. [Dissertação]. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto/SP, 2003.

REDE Internacional de Educação de Técnicos em Saúde. Bases para um Plano de Desenvolvimento de Técnicos em Saúde. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br>>. Consultado em jun/2007.

ROCHA, S. S.; FARTES, V. L. B. Biossegurança e Competência Profissional: um novo desafio profissional para a educação no setor saúde. Caderno CRH. Salvador/BA, n. 34, p. 125-140, jan-jul/2001.

ROZA, M. R.; GAMA, F. J. B, COSTA, M. A. F. *Biossegurança em ambientes hospitalares veterinários*. Rio de Janeiro: Interciência, 2003.

SOUZA, A. C. S. Risco biológico e biossegurança no cotidiano de enferma-

gem e auxiliares de enfermagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 4, n. 1, p. 65, 2002.

TEIXEIRA, P.; VALLE, S. *Biossegurança: uma abordagem multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

UNIVERSIDADE Estadual de Campinas. Desenvolvimento sustentável. Disponível em: <<http://fec.unicamp.br/bibdta/desensus.htm>>. Consultado em: fev/2003.

VALLE, S.; ALMEIDA, J. L. *Bioética e Biorrisco: abordagem transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Interciência, 2003.

VILELA, E. M.; MENDES, I. J. M. Interdisciplinaridade e Saúde: estudo bibliográfico. *Revista Latino Americana de Enfermagem*. Ribeirão Preto/SP, v. 11, n. 4, jul-ago/2003.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LABORATÓRIO: ESPAÇO E AÇÕES NA FORMAÇÃO POLITÉCNICA DO TRABALHADOR EM SAÚDE

Neila Guimarães Alves¹

Renato Matos Lopes²

Moacelio V. Silva Filho³

INTRODUÇÃO

Na qualidade de pesquisadores e de integrantes do corpo docente da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), responsável pela formação profissional de técnicos de laboratório em saúde, nossas preocupações estão voltadas para reflexões acerca das possibilidades e limites desse espaço educativo que é o laboratório.

Entendemos que a formação integral do homem está relacionada à apreensão dos conhecimentos científicos e culturais como um fim em si mesmo, mas também à capacidade do homem de agir sobre o mundo, interpretando-o e modificando-o.^o Nisso caracteriza-se a função instrumental da ciência e da cultura no desenvolvimento do progresso da sociedade.

A realização humana só se dá quando o indivíduo é capaz de se autodescobrir, quando compreende suas dimensões humanas afetivas e, com isso, torna-se capaz de exercer, com plenitude, o amor nos relacionamentos que ele constrói consigo mesmo, com o outro, com a natureza, enfim, com o mundo. Entendemos que o homem verdadeiramente consciente de si e de suas relações éticas, sociais e políticas não é segregador, “encastelado” em suas especificidades

¹ Pesquisador Visitante (PAETEC) no Laboratório de Educação Profissional em Técnicas Laboratoriais em Saúde (LATEC) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV)/Fiocruz (neila@fiocruz.br)

² Assistente de Pesquisa do LATEC-EPSJV. (renatoml@fiocruz.br)

³ Pesquisador Titular do LATEC-EPSJV. (moacelio@fiocruz.br)

profissionais, religiosas, ideológicas ou outras quaisquer, podendo, dessa forma, criar mais e melhor.

Sabemos que o ato educativo ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos tidos como “acabados” e de forma fragmentada. Ao contrário, ele compreende uma permanente construção de variadas possibilidades para a produção do conhecimento, quando se apresenta pleno nas relações que se estabelecem entre alunos e professores, em que ambos aprendem e ensinam.

Porém, ainda hoje, embora encontremos muitos e diversos discursos a respeito da necessidade de que a educação tenha um caráter inovador, na grande maioria dos casos, os processos educacionais ainda são conduzidos como se a mente do aluno (aquele que não sabe) fosse uma “folha em branco” a ser preenchida pelos conhecimentos advindos do educador (aquele que sabe), de um livro ou de outro material didático, numa prática nítida de educação bancária, como nos ensina Paulo Freire.

No entanto, a formação profissional não pode ser apenas a transmissão de um conjunto de técnicas, pois corremos o risco de criarmos uma dicotomia entre os processos manual e intelectual do trabalho. Ao adotarmos essa concepção na educação profissional, construímos um processo de formação de “especialistas” no domínio de determinadas técnicas que irão atender, mecanicamente, às exigências do mercado de trabalho.

Saviani (2003) nos ajuda a refletir sobre a busca da superação dessa educação bancária, aprofundando a concepção de politécnica, compreendida como o domínio dos fundamentos científicos das técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Assim, a educação politécnica tem como objetivo primordial a promoção da formação integral do trabalhador, através da articulação entre trabalho intelectual e manual.

Mas como fazer isso, efetivamente, na prática diária e na dinâmica do laboratório?

Desde a década de 80, quando o curso técnico de nível médio foi criado na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, algu-

mas questões entraram nas pautas de discussões dos profissionais envolvidos. Algumas delas, ainda hoje, não estão claras e/ou definidas, como é o caso da integração entre o ensino médio e a habilitação técnica, o que entendemos ser fundamental na articulação entre trabalho manual e intelectual.

Naquela época, os integrantes do corpo docente do ensino médio, em sua maioria, pensavam muito mais na autonomia da formação geral do que na construção de um diálogo articulador dos seus campos de conhecimento com os do ensino técnico. Desse modo, não se produziu uma estrutura curricular que garantisse subsídios cognitivos provenientes da formação geral para a habilitação técnica; tampouco se caminhou de uma concepção fragmentária para uma concepção articulada dos conhecimentos técnicos e propedêuticos, tecnológicos e humanistas.

Segundo Leis (2005), uma das grandes dificuldades para se compreender a atividade interdisciplinar é o fato de que pesquisadores e docentes estão envolvidos em idiosincrasias das quais eles não são completamente conscientes, o que acarreta debates infundáveis sobre o tema. Segundo o mesmo autor, a interdisciplinaridade é sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada, seja no ensino ou na pesquisa dos diversos objetos de estudo.

Entendemos que discussões sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são importantes e sempre bem-vindas. Neste texto, no entanto, queremos registrar nossa convicção de que o princípio de ambas é o caminho para a superação do conceito de disciplina, que tantos autores já têm criticado.

Consideramos que um dos grandes desafios a ser enfrentado e solucionado no processo educativo de formação de profissionais no nível técnico e universitário é fazer com que os educandos tenham a percepção da relação existente entre os princípios e problemas científicos e a prática de suas próprias carreiras. Conforme Panno (2006), a interdisciplinaridade pode incentivar a formação de pesquisadores que sejam estimulados a trocar experiências e informações com pesquisadores de outras áreas. É a partir desse

problema que passamos a nos debruçar sobre como o “ensino técnico”, a partir da utilização do espaço do laboratório educativo de técnicas laboratoriais, pode contribuir para a formação omnilateral de técnicos em saúde.

O ESPAÇO LABORATÓRIO, A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E A PEDAGOGIA CONSTRUTIVISTA

Tínhamos de memorizar e de nos lembrar de tudo, gostássemos ou não. Esse tipo de coerção tinha um efeito tão negativo que, após ter passado nas provas finais e ser aprovado, recusei-me a pensar em qualquer coisa que se referisse a problemas científicos por mais de um ano... É um milagre que os métodos atuais de ensino não tenham destruído nos alunos o espírito de pesquisa, pois essa delicada planta necessita, além de estímulo, de total liberdade. Sem ela está condenada a extinguir-se. É um grande engano pensar que o prazer da busca e da pesquisa pode ser estimulado pela coerção ou pela sua imposição como uma obrigação (EINSTEIN apud CARROL e TOBER, 2005, p. 89-90).

A primeira semana que passei como estudante de pós-graduação em um laboratório foi uma das mais confusas da minha vida. Não existiam instruções escritas sobre nada, a não ser sobre experimentos especializados. O folclore do laboratório era passado oralmente, mas levava-se um tempo enorme para descobrir quando perguntar, para quem perguntar e o que era razoável perguntar. O número de perguntas era infinito, e eu não sabia como distinguir entre o trivial e o crítico (BARKER, 2002, Prefácio).

Na última citação acima, a autora Kathy Barker descreve com fidelidade a sensação de alguém que se defronta pela primeira vez com um laboratório e que necessita realizar experimentos em uma bancada. É importante salientarmos que a atividade de um laboratório não se resume apenas ao ato de realizar experimentos pré-concebidos em um manual ou protocolo. Muitas vezes é fundamental que o laboratorista saiba preparar e interpretar os resultados dos seus próprios experimentos, já que aqui estamos considerando a formação de um profissional que seja

mais do que um mero multiplicador de ações direcionadas a realizar determinadas técnicas.

Estamos entre aqueles que consideram necessário que se desenvolva um processo de ensino-aprendizagem em que haja respeito à autonomia intelectual do aluno e do futuro profissional técnico. Para tanto, é preciso desenvolver um programa de ensino centrado no aluno e não mais no professor, elaborando estratégias que permitam que o próprio estudante identifique suas necessidades de aprendizado e que crie seus próprios métodos de estudo e investigação.

Nesse sentido, entendemos o laboratório como um espaço que permite múltiplas possibilidades para que o aluno produza e selecione dados de forma crítica, elabore hipóteses e desenvolva atividades experimentais, individualmente ou em equipe, para atingir determinados objetivos, utilizando e desenvolvendo suas capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras. As práticas laboratoriais tornam-se, assim, instrumentos para a resolução de desafios intelectuais que são propostos aos alunos, articulando conhecimentos das diferentes “áreas disciplinares”.

O valor de um projeto educacional reside exatamente na capacidade de proporcionar aos estudantes variadas oportunidades de construção e reconstrução do seu conjunto de saberes. Nesse contexto, consideramos fundamental que os futuros profissionais da área de saúde desenvolvam a “curiosidade científica”, que sejam capazes de compreender os princípios científicos que regem o funcionamento de determinado equipamento tecnológico, os fundamentos de aplicação e eficiência de uma técnica (como as de diagnóstico clínico) e, concomitantemente, o desenvolvimento de uma visão crítica e uma postura ativa e ética nos seus processos de trabalho e de ação social e política na qual eles estarão inseridos.

Em outras palavras, buscamos uma formação que possa ser traduzida não só na capacidade do trabalhador de exercer as técnicas que são peculiares à sua profissão, mas também no domínio do conhecimento científico que propicia o desenvolvimento tecnológico que está em constante modificação nos dias atuais.

Consideramos que o laboratório de ensino, através das suas peculiaridades e das práticas ali desenvolvidas, é um espaço propício para a aplicação dos princípios da politécnica, visando à formação omnilateral do trabalhador em saúde, isto é, uma formação que contemple as múltiplas facetas humanas.

Interdisciplinares por natureza, as ações educativas no laboratório permitem a articulação de saberes diversos e a superação da dicotomia entre formação profissional e formação geral do educando. Essa integração, além de facilitar a aprendizagem, permite ao educando refletir sobre as práticas executadas, mais do que simplesmente garantir treinamento para exercício de funções. A educação é instrumento de libertação do homem, conforme defende Paulo Freire:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora, coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando. Sem esta não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2005, p. 78).

Exemplificando:

Adotando essa idéia, de uma prática que ao mesmo tempo prepare para o trabalho e incentive a crítica e a reconstrução do conhecimento, alguns trabalhos práticos da habilitação em Biodiagnóstico – curso técnico integrado sob responsabilidade do LATEC – foram organizados tendo por base uma premissa fundamental do ensino construtivista: o cotidiano do aluno trazido para a sala de aula.

Os alunos das turmas de 2006, tanto no curso regular integrado diurno como no curso subsequente noturno, iniciaram suas atividades com uma aula prática intitulada “Acidez de refrige-

rantes - Para quê?”. A questão levantada como “problema” foi a idéia do senso comum de que: “Coca-Cola possui uma grande quantidade de ácido que pode, entre outras coisas, dissolver ossos e dentes, clarear o chão da cozinha e tirar cola de etiquetas de multas de trânsito”.

Supondo-se que todas essas informações sejam verdadeiras, como o Ministério da Saúde permite a sua comercialização? Os demais refrigerantes não apresentam ácidos em sua composição? Quais as funções desses ácidos nos alimentos? É preciso ressaltar que os alunos das duas turmas, cursando o primeiro ano de seus cursos, nunca tinham entrado em um laboratório de análises de alimentos e não possuíam qualquer treinamento anterior no manejo dos materiais e equipamentos comuns a esse ambiente de trabalho. Dessa forma, era necessário garantir condições que minimizassem os riscos e, ao mesmo tempo, permitissem que os próprios alunos conduzissem as dosagens, analisassem os resultados e tirassem as conclusões.

A técnica escolhida para responder à questão da quantidade de ácido foi a *volumetria*⁴. Nessa técnica, uma solução reagente de uma base, cuja concentração é conhecida, é usada para *neutralizar* o ácido presente em um determinado volume do refrigerante. Essa técnica faz parte dos ensinamentos de Química do ensino médio (FELTRE, 2004, v.2, p. 46). A reação de um ácido com uma base forma sal e água, assunto dominado pelos alunos. Aqui entra a primeira questão que remete para um ensino com base científica: qual o conceito que norteia essa questão? Quem foram seus idealizadores? Quando foram feitas essas pesquisas? Em que país trabalharam?

Essa resposta leva aos trabalhos de conservação da matéria realizados por *Lavoisier* e aos trabalhos de *Avogadro* sobre o número de moléculas em uma amostra de *solução*. Dos alunos é

⁴ Algumas palavras, a partir desse ponto, quando usadas pela primeira vez, foram marcadas em itálico indicando que foram selecionadas para um glossário. As palavras marcadas em itálico sublinhado são matérias ou assuntos relacionados com a prática que destacam a interdisciplinaridade desse trabalho, em especial com outras disciplinas do curso.

cobrada uma pequena biografia desses cientistas, com as respostas aos questionamentos sobre a *História* da volumetria, matéria que faz parte da *Química* do Ensino Médio, assim como sobre as unidades de medida, tais como *litro* e *quilograma*, que são estudadas na *Física*. Também terá que ser discutida a função *conservante* dos ácidos nos alimentos, além da sua influência no paladar humano, que são temas do ensino de *Biologia*. A quantidade de ácidos e bases pode ser expressa pelo *pH* do refrigerante. O cálculo do *pH* depende do uso de *logaritmo*, tema do ensino da *Matemática*.

Aos alunos é solicitada a leitura dos rótulos dos frascos de refrigerante e de alguns medicamentos. Na comparação, eles vão observar que, nos refrigerantes, são usados códigos para a indicação dos conservantes e não existe, a embalagem, informação sobre o nome do responsável técnico. Já dos medicamentos consta, além do nome, do farmacêutico responsável, a indicação de seu registro profissional. Essas informações conduzem a uma outra disciplina, a *Deontologia*, que aborda o estatuto legal de uma determinada profissão. No momento da execução das técnicas, é possível ainda discutir qual a melhor postura para o corpo, de modo a evitar lesões por esforço repetitivo (LER), doença comum aos que executam rotinas. Nesse caso, a *Educação Física*, outra disciplina do currículo formal do ensino médio, pode ajudar com algumas idéias sobre *Ergonomia*.

Essas informações permitem mostrar o potencial integrador que uma simples prática de laboratório pode ter, desde que seja conduzida com as perguntas certas. Além disso, como a "acidez da Coca-Cola" é assunto corriqueiro, o cotidiano do aluno passa a ser a principal motivação. Como a volumetria é uma metodologia muito simples, e que usa equipamentos e reagentes que, praticamente, não oferecem riscos aos usuários, não é necessária uma ambientação muito complicada. O uso de um *jaleco*, devidamente abotoado, calças compridas, meias e sapatos é suficiente para a proteção dos alunos e dos professores.

Os reagentes necessários para essa prática também são muito simples e podem ser preparados em qualquer laboratório.

A *solução reagente* de hidróxido de sódio (NaOH), com aproximadamente 0,1N, deve ser colocada na *bureta* com o auxílio de um *béquer*.

Solução de hidróxido de sódio (NaOH) aproximadamente 0,1N - Essa é a *solução reagente* que deve ser colocada na *bureta* com o auxílio de um *béquer*. Com os devidos cuidados, é possível evitar o contato com essa solução, mas de qualquer forma, a concentração é tão baixa que não oferece nenhum risco caso entre em contato com a pele. Essa solução deve ser preparada por pessoa habilitada, evitando o manejo de substâncias corrosivas nesse primeiro contato dos alunos com o laboratório. Deve ser ressaltado que esse é o mesmo álcali da chamada "soda cáustica", usada para o desentupimento de encanamentos. No entanto, é necessário observar que existe uma grande diferença entre um reagente analítico de alta pureza, como é o caso do material usado nessa prática, e os produtos comerciais comuns. De qualquer forma, o fato de ser a mesma substância estabelece uma ligação muito forte entre o que acontece nos ambientes controlados dos laboratórios de pesquisa e o cotidiano de alunos e professores, que, com certeza, já enfrentaram o desafio de um cano entupido.

Amostras de cerca de 300mg do ácido biftalato de potássio ($C_8H_5KO_4$) devem ser:

- **Biftalato de potássio ($C_8H_5KO_4$)** - Amostras de cerca de 300mg desse ácido devem ser pré-pesadas e disponibilizadas aos alunos para evitar o uso de *balança*. Esse ácido é um sólido muito estável que não absorve água, e que é usado na Química Analítica como "Padrão Primário". A quantidade desse ácido em gramas servirá para a quantificação do ácido presente em uma amostra líquida dos refrigerantes. Para que a solução reagente, ou seja, o hidróxido de sódio 0,1N, seja aferida, uma amostra conhecida desse ácido deve ser dissolvida em cerca de 100ml de *água destilada* e titulada da mesma forma que serão titulados os refrigerantes.

A solução indicadora de fenolftaleína a 5g% em etanol, que é incolor em pH

- **Solução de fenolftaleína a 5g% em etanol** - Solução indicadora, que é incolor em pH abaixo de 8 e fortemente corada em vermelho acima desse pH não oferece risco algum, sendo usada, inclusive, como medicamento. Para estimular a participação dos alunos, é possível recordar a brincadeira de “Sangue do Diabo”, muito comum em tempos idos e que usa bicarbonato de sódio, ácido cítrico e esse indicador.

A determinação da acidez total do refrigerante deve ser feita da seguinte forma: (a) tomar uma amostra do refrigerante com uma *pipeta* volumétrica para um *Frasco de Erlenmeyer* e completar o volume para cerca de 100ml com água destilada; (b) adicionar 3 gotas do indicador; (c) adicionar a solução reagente, gota a gota, com a bureta, até o aparecimento da primeira coloração rósea; (d) anotar o volume gasto. De forma simplificada⁵, podemos dizer que o volume gasto da solução reagente irá determinar a quantidade de ácidos totais presente na amostra de refrigerante.

De modo a garantir um mínimo de treinamento na execução da titulação, os alunos iniciam seus trabalhos individuais com o padrão de ácido e um refrigerante incolor, de modo que a *viragem* seja de fácil visualização. Mas, vem logo a pergunta: “Professor, como fazemos com a coca? Não vai ser possível ver a viragem!”. Nesse momento introduzimos a idéia de instrumentos de medida, com a indicação do *potenciômetro*, que pode medir o pH em vez de simplesmente indicar a viragem. O volume gasto para levar o pH até a neutralidade - ou pH 7 no potenciômetro – titula os ácidos totais da coca-cola. Duas questões podem ser levantadas nesse momento: o uso da tecnologia na transposição de barreiras analíticas no laboratório e a necessidade de compreensão dos conceitos que comandam essas tecnologias e, por conseqüência, de todo o processo que está sendo desenvolvido. Como vimos, o indicador muda de cor,

⁵ Como já dito, a intenção desse trabalho é refletir sobre o potencial das aulas práticas e do ambiente dos laboratórios na condução de um ensino científico e problematizador. Dessa forma, os detalhes técnicos foram reduzidos ao mínimo que permita ao leitor com menos conhecimento desses métodos imaginar a ambientação dos alunos no momento da realização dos trabalhos.

reagindo quimicamente com as bases e ácidos. Mas, e o eletrodo do potenciômetro, como funciona? Esse conceito irá demandar questões bem mais complexas de *Eletroquímica*, que podem ser exploradas em aulas futuras de Química. Assim, fica evidente que a integração dos conhecimentos não irá terminar quando da apresentação de relatórios pelos alunos, podendo voltar em outros momentos no decorrer do curso.

Aproveitando essa nova tecnologia - o uso do potenciômetro para medir os ácidos totais -, os alunos são estimulados a medir o pH de todos os refrigerantes, como mais um exercício de comparação da quantidade de ácidos. Essa medida introduz mais um conceito da Química: *reações reversíveis*. A *ionização de ácidos fortes*, como *sulfúrico* e *clorídrico*, é praticamente total quando esses ácidos são dissolvidos em água, mas outros ácidos, como *cítrico* e *fosfórico*, não se ionizam completamente.

Nesse ponto, os alunos devem fazer uma pesquisa para descobrir quais são os ácidos presentes nos refrigerantes, indicados nos rótulos por códigos a partir de uma Portaria do Ministério da Saúde. Essa simples leitura já permite observar uma diferença: a pesquisa vai revelar que a coca-cola apresenta ácido fosfórico, enquanto nos outros refrigerantes é usado o ácido cítrico. O estudo desses ácidos vai revelar, em primeiro lugar, que o ácido fosfórico é mais forte do que o cítrico, embora ambos sejam fracos. O resultado das análises vai mostrar também que a quantidade de ácido na coca-cola, na realidade, é menor, indicada pelo menor consumo de reagente para a neutralização. O pH, no entanto, que indica a quantidade de ácido livre e ionizada, é o mesmo, já que o ácido fosfórico presente na coca-cola é mais forte. Todas essas substâncias estão liberadas para uso em alimentos e, nas concentrações usadas, não oferecem qualquer risco à saúde. A capacidade de "limpeza" da coca-cola pode ser atribuída ao efeito quelante do fosfato, que retira cálcio e auxilia a solubilização de proteínas. Por fim, os alunos são estimulados a estudar Volumetria para fazerem os cálculos e o relatório final. Mas, mesmo sem cálculos, só com o volume, como indica o nome da técnica, já é possível avaliar as

concentrações dos ácidos e elaborar as conclusões sobre a questão do excesso de ácido da coca-cola.

É necessário destacar outra questão que é trabalhada com os alunos e que remete a integrações que vão muito além da Química: a origem do nome dos equipamentos do laboratório. Os alunos aprendem que “Frasco de Erlenmeyer”, por exemplo, refere-se a um cientista, Richard August Carl Emil Erlenmeyer (1825-1909), mas “béquer”, embora seja comumente associado a um nome próprio, refere-se, na verdade, a *becarius*, que significa copo no latim vulgar (PORTO e VANIN, 1992). Sua origem é anterior ao momento da química, diferente do Frasco de Erlenmeyer. Balança também não é uma palavra moderna, significando “dois pratos”, do latim vulgar *bi* (dois) + *lanx* (pratos), introduzida no Século XIII (HOUISS, 2001). Para auxiliar o entendimento da função e do manejo dos equipamentos, os alunos devem preparar um glossário com todas as palavras novas e tentar desvendar a sua origem. Essa é uma tarefa que liga de forma científica essa prática à área de *Linguagem*, sendo mais um dos muitos momentos interdisciplinares desse trabalho.

Essa forma de abordagem de uma questão prática busca colocar em um mesmo nível os conhecimentos advindos do senso comum e os conhecimentos científicos. Independentemente de qual a estrutura curricular adotada, esse tipo de prática constrói um ambiente de crítica com bases científicas, sem abrir mão dos conhecimentos adquiridos pela vivência dos aprendizes, especialmente em cursos voltados para educação inicial ou continuada de trabalhadores.

O ESPAÇO LABORATÓRIO, A PEDAGOGIA DOS PROBLEMAS E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EPSJV

A Aprendizagem Baseada em Problemas tem como inspiração os princípios da Escola Ativa, do Método Científico, de um Ensino Integrado e Integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os alunos aprendem a

aprender e se preparam para resolver problemas relativos à sua futura profissão (BERBEL, 1998).

O exemplo descrito neste trabalho já foi testado nos laboratórios de ensino da EPSJV e o Grupo de Trabalho (GT) de Educação Científica do LATEC, que está iniciando seus trabalhos este ano, está buscando estruturar as relações dessa e de outras práticas com as disciplinas da formação técnica e da formação geral, em um ambiente que estimule um aprendizado crítico e problematizador com bases científicas.

Nesse contexto, o GT iniciou estudos sobre uma estratégia pedagógica cujo ambiente de aprendizagem é criado a partir de problemas (Aprendizagem Baseada em Problemas, ABP, ou PBL de Problem-Based Learning)⁶ muito empregada no ensino de medicina e que radicaliza a idéia de interdisciplinaridade, já que pode, sem eliminar conteúdos, suprimir as próprias disciplinas como hoje as conhecemos. Nessa prática pedagógica, os estudantes se deparam e investigam uma situação-problema, divididos em pequenos grupos colaborativos e solidários, usando três estruturas básicas de investigação: o que nós já sabemos? O que nós precisamos saber? De que forma podemos encontrar as informações? (KAIN, 2003, p. 3; HMELO-SILVER, 2004, p. 236).

Muito tem sido escrito sobre essa prática pedagógica. A revista *Advances in Health Sciences Education (AHSE)*, publicação holandesa dirigida ao ensino na área da Saúde, dedicou o seu volume 11, de novembro de 2006, aos estudos apresentados no 11º Encontro Bianaual da *European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)*, que aconteceu em Chipre durante o verão de 2005. Nessa publicação, são apresentados diversos estudos sobre PBL, sendo destacado por Rikers e De Bruin (2006), que “a PBL é um dos mais proeminentes protagonistas do construtivismo”.

Na mesma direção, a revista inglesa *British Medical Journal*, uma das mais conceituadas revistas científicas da área médica, publicou

⁶ Os autores adotaram a abreviatura PBL, de Problem-Based Learning, para designar a Aprendizagem Baseada em Problemas, já que a maioria dos fundamentos dessa metodologia está em inglês.

uma série de artigos sobre o tema *ABC of learning and teaching in medicine*, sendo um deles intitulado *Problem based learning* (WOOD, 2003). A autora destaca que essa prática pedagógica não só facilita a aquisição de conhecimento, como também desenvolve as estratégias de comunicação, o trabalho em equipe, a solução de problemas, a responsabilidade individual pela aprendizagem, o compartilhamento de informações e o respeito pelo outro. Essas são indicações claras de um resultado humanista visivelmente compatível com as demandas do Termo de Referência do Latec (EPSJV, 2005, p. 126-127). A autora indica que:

PBL é normalmente parte de um currículo integrado baseado em sistemas no qual assuntos não-clínicos são apresentados no contexto da prática clínica. Um módulo ou curso curto pode ser desenhado incluindo métodos mistos de ensino (incluindo PBL) para conseguir os resultados de conhecimentos, estratégias e atitudes. Um pequeno número de conferências pode ser útil para introduzir tópicos ou garantir uma visão de temas mais difíceis em conjunto com cenários de PBL. Um tempo suficiente deve ser garantido a cada semana para os estudos autogeridos pelos alunos e requeridos pela PBL (WOOD, 2003, p. 329).

Wood (2003), em suas conclusões, destaca que a PBL não é uma panacéia no ensino-aprendizagem da medicina. Estudos comparativos indicam que alunos graduados por PBL retêm mais os conhecimentos adquiridos, mas que não existem grandes diferenças de aprendizagem em relação aos resultados obtidos com currículos tradicionais. Conclusões semelhantes estão descritas no artigo final da seleção da revista AHSE sobre PBL, que busca fazer uma síntese crítica dos seis artigos apresentados (MAMEDE, 2006). A autora principal é Sílvia Mamede, trabalha na Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP/CE) e assina essa revisão com o Henk G. Schmidt, da *Erasmus University* da Holanda, e com o Geoffrey R. Norman, da *McMaster University* do Canadá.

Conforme indicam Sílvia Mamede e Júlio Penaforte, organizadores do livro "Aprendizagem Baseada em Problemas: Anatomia de uma Abordagem Educacional" (MAMEDE et al., 2001, p. 20-21), os primeiros programas de ensino da ESP/CE, no início dos anos 90, já adotaram a PBL como estratégia educacional. Os autores indi-

cam que alguns professores estavam cursando pós-graduação na Itália, no *Instituto Superiore di Sanità*, em cursos que usavam PBL, o que motivou o grupo a implantar essa prática pedagógica no Brasil. Como citam os autores, a participação de Andrea Caprara e Augusto Pinto, professores da citada instituição italiana, e de Henk G. Schidt, que trabalhou na implantação do PBL na Holanda, foi de fundamental importância na implantação dos cursos no Ceará.

A presença de pesquisadores desses três países (Holanda, Canadá e Brasil) em uma revisão sobre a aplicação de PBL não é surpresa. Essa prática pedagógica teve início na segunda metade da década de 60 na Escola de Medicina da Universidade McMaster, situada em Hamilton, próxima a Toronto, no Canadá, conforme indicam Batista e colaboradores (BATISTA et al., 2005). Os autores ressaltam que essa experiência foi transmitida para a Universidade de Maastricht, na Holanda, e para a Universidade do Novo México, nos Estados Unidos. No Brasil, foram pioneiros os cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Medicina de Marília, em São Paulo, e da Universidade Estadual de Londrina, no Paraná. Essas experiências foram as referências para a transformação de vários cursos de medicina em várias universidades e de cursos de especialização na Escola de Saúde Pública do Ceará. Diversos artigos apresentam dados sobre a aplicação dessa prática pedagógica no Brasil, tanto nessas instituições pioneiras (COELHO-FILHO et al., 1998; MAMEDE et al., 2001; LIMA et al., 2003; MORAES e MANZINI, 2006; BARROS e LOURENÇO, 2006) como em outras instituições fora da área da Saúde (RIBEIRO e MIZUKAMI, 2004; RIBEIRO, 2005; COSTA et al., 2007).

Com as observações realizadas até aqui, é possível deduzir que a aplicação de PBL não é uma prática recente, não está restrita à área de Saúde e busca uma formação humanista e crítica. Mesmo tendo a sua origem em países desenvolvidos, podemos encontrar experiências em diversas regiões em desenvolvimento, em especial no Brasil, em cursos públicos e privados. A indicação do Projeto Político-Pedagógico da EPSJV de que “o sujeito se forma em interações contínuas com o meio social, internalizando sinais e valores, herdando toda a evolução filogenética e cultural, tendo en-

tão acesso às funções mentais superiores, como a linguagem, a atenção voluntária, as operações lógicas, etc.” (EPSJV, 2005, p. 64), está totalmente contemplada na organização curricular por PBL. Mesmo assim, na formulação das referências político-pedagógicas nas quais o GT pretende apoiar seus trabalhos, será considerado o alerta indicado por Duarte (2001, apud EPSJV, 2006, p. 195) sobre o risco de se considerarem as pedagogias do “aprender a aprender” como soluções para os graves problemas da sociedade contemporânea e do mercado de trabalho.

O mesmo autor indica que uma ênfase nas metodologias pedagógicas pode acarretar perda de conteúdos. Todavia, diversas publicações mostram que a adoção de PBL não traz nem aumento nem perda de conteúdo, mas sim uma maior sedimentação do conhecimento que se mostra mais disponível na resolução de problemas ao longo da vida do educando (KAIN, 2003; WOOD, 2003; HMELO-SILVER, 2004; BELLAND et al., 2006; MERGENDOLLER et al., 2006; MAMEDE et al., 2006).

Também é possível encontrar indicações de diversos autores sobre as diferenças de aprendizagem da PBL relativas ao trabalho em pequenos grupos e de forma colaborativa. Stewart Mennin, pesquisador da Universidade do Novo México, que possui endereço no Brasil como consultor, em um recente artigo (MENNIN, 2007) fez uma interessante comparação entre a aplicação da PBL e uma apresentação de jazz. Um conjunto de jazz vai lançar seu CD e faz uma apresentação para divulgação do disco. O improviso é brilhante e a platéia se entusiasma. Cita o autor: “[...] A música não existe até eles começarem a tocá-la e eles não podem colocá-la de volta de onde ela veio. Seis estudantes de medicina e um professor caminham para uma sala ...” (op. cit, p. 304). Esse ambiente de alta colaboração e entrosamento, como ocorre entre os músicos nos improvisos de jazz é uma parte muito importante da PBL, que é ressaltada por diversos autores (KAIN, 2003; HMELO-SILVER, 2004; MERGENDOLLER et al., 2006).

Diversos autores que estudam as teorias da aprendizagem para adultos, muitas delas incorporadas nas salas de aula do ensino

médio, técnico ou não, indicam a importância e a eficiência desse método quando se pretende uma abordagem construtivista. Podemos destacar algumas das práticas que compõem essa metodologia: mediação de uma nova aprendizagem através dos conhecimentos prévios; diversificação de cenários para facilitar a construção do conhecimento novo; entendimento de que conhecimento significa acesso à informação e sua constante modificação; valorização da prática como uma estrutura de aprendizagem; compreensão de que a vontade de aprender provém da interseção de projetos pessoais com condições sócioeducativas (BATISTA et al., 2005); motivação do estudante; encorajamento do estudante na escolha de seus próprios objetivos na aprendizagem; criação de uma função para os alunos nas decisões que afetam a sua própria aprendizagem (WOOD, 2003).

Todas essas afirmações permitem concluir que existe um grande potencial dessa prática no ensino de jovens e adultos (EJA), especialmente em cursos que busquem associar as formações científica, intelectual e cultural do estudante com o seu preparo para o mundo do trabalho real. Um exemplo dessa possível aplicação é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, conhecido como Proeja, criado pelo decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Essa proposta busca agregar as instalações já existentes que realizam educação profissional de qualidade em um programa nacional de inclusão social através da profissionalização de jovens e adultos.

Outra questão que fica superada na adoção de currículos baseados em PBL é a polêmica gerada pela adoção, nas diretrizes curriculares brasileiras, do “currículo por competências”. A defesa de que a educação profissional se dê em um ambiente com intensa participação do aluno supera a dicotomia entre conteúdo e competências. Isso pode ser facilmente deduzido quando Marise Ramos (2005, p. 119) indica que os processos de ensino devem se identificar com ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende e com ações resolutivas no estudo de situações. Ou seja, os conceitos deverão ser apropriados pelos estudantes e organizados de modo

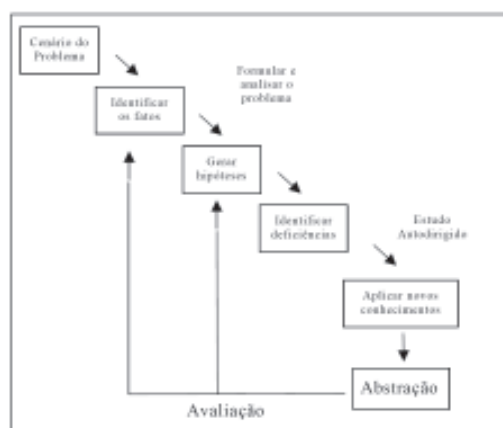
a compreender e, no que for possível, redefinir, as suas relações com o trabalho. Para explicarmos melhor como conteúdos e competências estão, ambos, incorporados na PBL, é necessário fazer um breve relato de como esse método se organiza na prática.

Existem diversas publicações que fazem referência aos sete passos da organização da PBL (*seven jump process*), inicialmente propostos pela Universidade Maastricht (WOOD, 2003; EPSJV, 2006, p. 192-3). Mas, como este trabalho não é uma revisão sobre PBL, serão destacados somente alguns aspectos mais diretamente envolvidos com o processo de aprendizagem em si, como aqueles descritos por Cindy E. Hmelo-Silver (2004): pesquisas psicológicas sugerem que a aprendizagem solucionando problemas ensina tanto os conteúdos como as estratégias de pensamento; em PBL, os estudantes aprendem através da solução de problemas mediada por tutoria; em PBL, os alunos precisam aprender a sistematizar um problema complexo que não possui uma simples resposta correta; os alunos trabalham em grupos colaborativos para identificar o que eles precisam aprender para resolver o problema; os alunos devem se dedicar a “estudos autogeridos” (EAD) e depois aplicar os seus novos conhecimentos na solução do problema, refletindo sobre a eficiência de suas estratégias de aprendizagem; os professores agem para facilitar o processo de aprendizagem muito mais do que para prover novos conhecimentos. A autora indica que as evidências indicam que a PBL é uma abordagem instrucional que auxilia os estudantes a desenvolver um conhecimento flexível e a desenvolver estratégias de aprendizagem mais duradouras.

Essa autora, do Departamento de Psicologia da Educação da Universidade de Nova Jersey, procura descrever e distinguir a PBL de outras abordagens de aprendizagem, discutir os objetivos da PBL e, em especial, discutir o processo tutorial nessa prática pedagógica. Esse processo tutorial pode ser mais bem compreendido com a montagem de um ciclo de ações que se repetem durante a resolução dos problemas. A Figura 1 descreve os principais passos do processo tutorial na PBL, segundo a autora. Nesse ciclo, que também pode ser chamado de Processo

Tutorial da PBL, primeiro os estudantes são apresentados ao cenário⁷ de um problema. Eles devem analisar e reformular o problema identificando fatos relevantes do cenário, o que auxilia na representação do problema pelos estudantes, que irão entender melhor os fatos envolvidos, gerando hipóteses para possíveis soluções. Uma parte importante desse ciclo é a identificação das deficiências de conhecimentos relativos ao problema. Essas deficiências irão, por outro lado, dirigir as etapas de estudo autodirigido (EAD). Depois dessa etapa, cada estudante deverá aplicar os novos conhecimentos oriundos desse momento individual de aprendizagem na solução coletiva do problema. Ao final de cada ciclo, ou de cada problema, os estudantes podem refletir sobre os conhecimentos abstratos que foram adquiridos na solução do problema. Como os alunos autodirigiram seus estudos de problemas complexos e que possuem várias respostas, adquirem estratégias de aprendizagem que irão acompanhá-los por toda a vida. Embora tenha sido a PBL originalmente desenvolvida em escolas de medicina, hoje é empregada no ensino médio e profissional em diversos cursos (HMELO-SILVER, 2004).

Figura 1 - O ciclo de aprendizagem na PBL (adaptado de HMELO-SILVER, 2004).



⁷ A utilização da idéia de cenário é correta já que, em muitos casos, em especial no ensino das profissões da área da Saúde, os alunos nem sempre podem entrar em contato com situações reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005, p. 78).

Na PBL não existe uma hierarquia entre competências e conteúdos, já que ambos deverão ser utilizados pelos aprendizes na busca das soluções dos problemas. Além disso, o momento de indicação das deficiências de conhecimento é, também e principalmente, um momento de reafirmação do conhecimento existente e que faz parte da bagagem de cada indivíduo. Esses ciclos tutoriais da PBL buscam a maior participação possível do próprio aprendiz, que define, inclusive, o quê e como estudar para corrigir suas deficiências e conseguir entender e solucionar o problema apresentado.

Também fica claro, como já indicado anteriormente, que certos conteúdos precisam de uma maior sistematização e podem ser apresentados aos estudantes como conferências ou mesmo pequenos cursos. Nossa proposta de estudo é avaliar quais são esses conteúdos, a serem mantidos em disciplinas, e quais aqueles passíveis de compor cenários de PBL baseados em uma prática de bancada. O cenário pode estar relacionado com a vida dos estudantes, que, por exemplo, consomem refrigerantes, mas também com a sua futura prática profissional, visto que a execução de métodos de bancada para a solução dessa questão prepara o aluno para as rotinas laboratoriais.

Essa postura mais investigativa do que rotineira permite chamar para a discussão do “problema” os tutores e/ou professores das diversas disciplinas, tanto da formação geral como da formação técnica. A intervenção dessa equipe na formulação das hipóteses e da equipe de professores da formação técnica na execução das análises garante um ambiente rico e integrado, além de colocar os alunos como parte ativa de sua própria aprendizagem. Esse conjunto de informações indica, claramente, o potencial que essas práticas podem ter como instrumento de integração. Mas, essa integração não está dada na simples execução da técnica, o que torna a PBL uma ferramenta de maximização desse potencial

integrador. Mesmo assim, estruturas curriculares convencionais também podem explorar essa integração desde que haja a participação dos professores, tanto da formação geral como da formação técnica, na estruturação e desenvolvimento das aulas práticas.

A pedagogia construtivista preconiza a importância da participação ativa do aluno no seu próprio aprendizado pela experimentação, pela pesquisa em grupo, pelo estímulo a dúvidas e pelo desenvolvimento do raciocínio lógico. Quando o ensino é centrado no aluno, a criatividade dos mesmos gera caminhos novos de construção de conhecimentos. Esses caminhos podem e devem ser discutidos e, na medida do possível, incorporados para retroalimentação das estratégias de construção e desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, visto que os mesmos não são estáticos.

Porém, o construtivismo não é uma unanimidade. Laburu e Carvalho (2001, p. 99), em seu ensaio "Educação Científica: Controvérsias Construtivistas e Pluralismo Metodológico", indicam o perigo do uso da pedagogia construtivista como a melhor e única estratégia de aprendizagem para todos os aprendizes, conteúdos e momentos de aula, mas ressaltam a força que essa maneira de ensinar possui como uma alternativa à didática convencional. Esses autores (op. cit, p. 101), citando Saint-Onge (2001, p. 39, apud op. cit. p. 101), ressaltam que é uma ilusão pressupor que os métodos expositivos conduzem a uma aprendizagem sem significado e que o uso de projetos, com maior participação dos alunos, leva a uma maior garantia de eficácia na aprendizagem. Ressaltam ainda os autores, agora citando Jenkins (2000 apud op. cit. p. 101), que o ensino rigidamente baseado nos fundamentos construtivistas são "mais acomodáveis ao ensino fundamental que ao ensino médio ou técnico ou mesmo superior, pois, nestes, as considerações de conteúdo disciplinar, de habilidades, entre outras, são de maior domínio ou importância".

Sem consultar as citações desses autores é difícil crer nessa afirmação, já que ela despreza toda a experiência adquirida nos cursos estruturados em problemas, em especial na área de Saúde.

São inúmeras as publicações ressaltando vantagens e desvantagens, pontos fortes e fracos, dessa metodologia e a indicação de seu uso em vários níveis de ensino. Ao contrário do que indicam Laburu e Carvalho em seu ensaio, a maior aplicação da pedagogia construtivista é encontrada justamente no ensino superior de escolas de medicina. Fica impossível aceitar que todas essas escolas, algumas que optaram por esse método há quase 40 anos, tenham optado por uma pedagogia que é mais adequada para o ensino fundamental. Diversos são os trabalhos e livros indicando o uso de PBL no ensino básico, fundamental ou médio, que podem ser encontrados com uma simples busca em livrarias, na América, na Europa e no Brasil.

São muitos os trabalhos descritos na literatura que buscam avaliar a eficiência da PBL, especialmente em cursos de medicina. Mas, é absolutamente necessário ressaltar que essa prática pedagógica vem sendo muito utilizada no ensino público obrigatório, especialmente nos Estados Unidos. Duas publicações bastante atuais podem ser destacadas: *Problem-Based Learning for Teachers, Grades 6-12*, de Daniel L. Kain (KAIN, 2003) e *Problem-Based Learning in Middle and High School Classrooms: A Teacher's Guide to Implementation* de Ann Lambros (LAMBROS, 2004). Essas duas publicações foram selecionadas, dentre as muitas que estão disponíveis, por serem dirigidas para os professores. A primeira é voltada para uma formação continuada e a segunda dirigida a professores que estejam implantando PBL em seus cursos. Ambas estão dirigidas para a educação básica. Esses livros estão sendo trabalhados no GT de Educação Científica do LATEC visando uma possível tradução para o português.

Outro destaque que podemos fazer é a recente abertura de uma publicação virtual da Universidade Purdue, situada no estado de Indiana, nos Estados Unidos. A publicação, intitulada *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*⁸, é gratuita, já conta com dois números e é voltada para os professores da educa-

⁸ Ver <<http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/>>. Consultado em 08/08/200.

ção básica e pós-secundária que aplicam PBL. Entre os artigos dessa publicação, Mergendoller e colaboradores (MERGENDOLLER et al., 2006) divulgaram estudos comparativos da eficiência da PBL no ensino de macroeconomia, matéria obrigatória no ensino médio do estado da Califórnia.

O estudo foi realizado entre 1999 e 2000 com cinco professores veteranos que utilizaram os dois sistemas em suas classes. Foram avaliadas as habilidades verbais, o interesse na aprendizagem de economia, a preferência pelo trabalho em grupo, a eficácia na solução de problemas e o conhecimento de macroeconomia. A PBL se revelou mais eficiente do que o ensino tradicional, mas diversas questões sobre as características individuais dos alunos e o seu maior desempenho foram discutidas. Na mesma publicação, Belland e colaboradores (BELLAND et al., 2006) apresentam um estudo sobre os efeitos da PBL na inclusão de estudantes com deficiências em uma escola⁹ do Meio-oeste dos Estados Unidos. Mais uma vez, diversas características positivas dos alunos foram ressaltadas pela aplicação dessa metodologia.

Essas são poucas observações que indicam o potencial que as aulas práticas, especialmente quando conduzidas em um ambiente com intensa participação dos alunos, pode ter na formação de pessoas mais preparadas para o exercício de sua cidadania sem prejuízo de sua formação acadêmica e intelectual. A aplicação de métodos construtivistas de ensino, especialmente a PBL, tendo as bancadas dos laboratórios de aulas práticas como uma das ferramentas de aprendizagem, pode ser, com certeza, a base para uma educação científica e humanista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARKER, K. Na Bancada: Manual de iniciação científica em laboratórios de pesquisas biomédicas. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BATISTA, N.; BATISTA, S. H.; GOLDENBERG, P.; SEIFFERT, O.; SONZOGNO, M. C. Problem-solving approach in the training of healthcare professionals. *Revista de Saúde Pública*, v. 39, n. 2, p. 1-7, 2005.
- BARROS, N. F.; LOURENÇO, L. C. A. O Ensino de Saúde Coletiva no Mé-

todo de Aprendizagem Baseado em Problemas: uma Experiência da Faculdade de Medicina de Marília. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 30, n. 3, p. 136-146, 2006.

BELLAND, B. R.; ERTMER, P. A.; SIMONS, K. D. Perceptions of the Value of Problem-based Learning among Students with Special Needs and Their Teachers. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2006. Disponível em <<http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/>>. Consultado em 27/ago/2007.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface – Comunicação, Saúde, Educação.*, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998.

CARROL, L.; TOBER, J. *Crianças Índigo*. São Paulo: Editora Butterfly, 2005.

COELHO-FILHO, J. M.; SOARES, S. M. S.; SÁ, H. L. C. Problem-based learning: application and possibilities in Brazil. *Revista Paulista de Medicina*. São Paulo, v. 116, n. 4, p. 1784-1785, 1998.

COSTA, C. I.; BRANDÃO, A. L.; MUSA, D. L.; TEIXEIRA, J.; SÁ, E.; OLIVEIRA, A. R.; OLIVEIRA, J. M. P.; FERNANDES, C. T. Desenvolvimento de um curso seguindo a Aprendizagem Baseada em Problemas: um estudo de caso. *Anais do XXVII Congresso Brasileiro da Sociedade Brasileira da Computação*. Disponível em: <<http://www.de9.ime.eb.br/~sousamaf/cd/pdf/arq0026.pdf>>. Consultado em 28/ago/2007, 13:12.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2006.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org.). *Projeto Político Pedagógico*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

FELTRE, R. *Química - Físico-Química* (v. 2). São Paulo: Moderna, 2004

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

HMELO-SILVER, C. E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?. *Educational Psychology Review.*, v. 16, n. 3, p. 235-266, 2004.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa Versão 1.0*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. (Cd-rom)

KAIN, D. L. *Problem-Based Learning for Teachers, Grades 6-12*. Boston: Pearson Education, Inc., 2003

LABURU, C. E.; CARVALHO, M. *Educação Científica: Controvérsias Construtivistas e Pluralismo Metodológico*. Londrina: Eduel, 2005.

LAMBROS, A. *Problem-Based Learning in Middle and High School Classrooms: A Teacher's Guide to Implementation*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2004.

LEIS, H. R. Sobre o Conceito de Interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*. Florianópolis, v. 73, 2005.

LIMA, G. Z.; ALMEIDA, H. G. G.; FERREIRA FILHO, O. F.; LINHARES, R. E. C.; OBERDIEK, H. I.; COLUS, I. M. S. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): Construindo a Capacitação em Londrina. *Revista Brasileira de Educação Médica.*, v. 27, n. 1, 2003.

MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (orgs.); SCHMIDT, G. H.; CAPARA, A.; TOMAZ, J. B.; SÁ, H. *Aprendizagem Baseada em Problemas: Anatomia de uma Abordagem Educacional*. Fortaleza: Hucitec, 2001.

MAMEDE, S.; SCHMIDT, H. G.; NORMAM, G. R. Innovations in Problem-based Learning: What can we Learn from Recent Studies. *Advances in Health Sciences Education.*, v. 11, n. 4, p. 403-422, 2006.

MENNIN, S. Small-group problem-based learning as a complex adaptative system. *Teaching and Teacher Education.*, v. 23, p. 303-313, 2007.

MERGENDOLLER, J. R.; MAXWELL, N. L.; BELLISIMO, Y. The effectiveness of Problem-based Instruction: A Comparative Study of Instructional Methods and Student Characteristics. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, v. 1, n. 2, p. 49-69, 2006. Disponível em <<http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/>>. Consultado em 27/ago/2007, 14:15

MORAES, M. A. A.; MANZINI, E. J. Concepções sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas: um estudo de caso na Famena. *Revista Brasileira de Educação Médica.*, v. 30, n. 3, p. 125-135, 2006.

PANNO, R. G. S. "Interdisciplinaridade e currículo integrado na formação técnica profissional em Saúde". In: PEREIRA, I. B. (Coord.). *Estudos de Politecnia em Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2006.

PORTO, P. A.; VANIN, J. A. "Copo de Becker" e "Terra de Fuller", dois erros correntes na nomenclatura Química do Brasil. *Química Nova.*, v. 16, n. 1, p. 69-70, 1992.

RAMOS, M. "Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado", In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, L. R. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Uma Implementação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na Pós-Graduação em Engenharia sob a Ótica dos Alunos. *Semina: Ciências Sociais e Humanas.*, v. 25, p. 89-102, 2004.

RIBEIRO, L. R. C. A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores. [Tese de Doutorado] - Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal de São Carlos), 2005.

RIKERS, R. M. J. P.; BRUIM, A. B. H. Introduction to the Special Issue on Innovations in Problem-based Learning. *Advances in Health Sciences Education*, v. 11, n. 4, p. 315-319, 2006.

SAVIANI, D. O Choque Teórico da Politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

WOOD, D. F. ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning. *British Medical Journal*., v. 326, n. 7384, p. 328-330, 2003.

EQÜIDADE, ÉTICA E DIREITO À SAÚDE: DESAFIOS À SAÚDE COLETIVA NA MUNDIALIZAÇÃO¹

Virginia Fontes²

PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS, URGÊNCIAS E URGÊNCIA TEÓRICA

Esta intervenção está centrada na defesa de algo que tende a ser apresentado, na atualidade, como desprovido de sentido e caduco: a necessidade de que a reflexão retome a compreensão da totalidade, que incorpore o movimento das contradições, que associe estreitamente a subjetividade às relações sociais objetivas, que leve em conta o eixo articulador da extração do sobretrabalho como base para a compreensão das classes sociais e que, finalmente, não esqueça de que é possível um mundo diferente; que o novo pode existir. Mas não existirá sem nossa intervenção.

Creio que essa opção merece explicação. Houve, nas últimas décadas, um reforço de visões voltadas para o imediatismo, calcada numa base filosófica *pragmática*, isto é, para a intervenção imediata em situações pontuais, a partir dos elementos disponíveis. Sobre o assunto, fez menção, há alguns anos, o filósofo Leandro Konder:

A construção do conhecimento necessita de desconfiança em relação a si mesma e também de autoconfiança. Em que a dialética, na concepção de Marx, pode contribuir para a satisfação de cada uma dessas necessidades ?

¹ Texto adaptado de uma comunicação apresentada no IV Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde / X Congresso das Associação Latino-americana de Medicina Social / XIV Congresso da Associação Internacional de Política de Saúde (Salvador/BA – jul./2007), dentro do Painel: “Inflexões no Ensino das Teorias Críticas sobre o Trabalho e Sociedade na Saúde”.

² Historiadora, Doutora em Filosofia pela Université de Paris X colaboradora do programa de Pós-graduação em História na UFF, Profa Visitante da EPSJV/Fiocruz

A contribuição para a desconfiança vem pela ligação com o conceito de *ideologia*: a distorção ideológica pode ser tão sutil que eu não a perceba infiltrar-se em meu ponto de vista, em minhas razões, em minha ciência, em minhas intuições. A contribuição para a autoconfiança vem pela ligação com o conceito de *práxis*, a atividade do sujeito que de algum modo aproveitou algum conhecimento ao interferir no mundo, transformando-o e se transformando a si mesmo. Cabe à dialética, em Marx, articular a crítica das ideologias à práxis. Se a crítica das ideologias não se ligar à práxis, ela tende a se deteriorar, tende a se reduzir à mera ...distorção ideológica. Se a práxis não se ligar a uma constante crítica das ideologias, ela degenera em pragmatismo. De fato, as três se condicionam reciprocamente; a práxis precisa da crítica das ideologias para melhorar o conhecimento com base no qual se orienta; a crítica das ideologias precisa ao mesmo tempo contribuir para a orientação e para o questionamento da práxis. Cada uma das duas, então, precisa da outra. E ambas necessitam da dialética (como a dialética necessita de ambas)".³

Não cabe agora, neste curto espaço, combater diretamente essa filosofia, mas apontar para algumas de suas limitações, com intuito de contribuir para uma formação consistente para os trabalhadores em geral e, no nosso caso, os da saúde.

O mundo nos vem sendo apresentado, muitas vezes, como se a maioria da população vivesse num barco naufragando: há inúmeras urgências e todas colocam em risco a vida da maioria das pessoas. Há entretanto alguns que parecem não estar no mesmo barco e olham à distância para a tragédia; outros, que dispunham de barcos salva-vidas, ou helicópteros especiais, blindados e com seguranças, já se puseram ao largo, abandonando o navio. Os que todavia, por escolha ou impossibilidade de outra opção, permaneceram no navio, precisam atuar de maneira rápida para assegurar a sobrevivência do maior número de vidas possível.

Nessas condições, compreende-se que a atuação imediata não leve em consideração questões mais gerais como a lotação do barco; as condições de segurança para os passageiros (e não para

³ Konder, L. *A dialética e o marxismo*. Aula Magna, PUC/RJ, 2003, p. 1-2. Negritos meus, VF.

a companhia de seguros); a necessidade daquele trajeto; a própria necessidade daquele barco (por que construímos barcos desse tipo e viagens daquela modalidade?); a necessidade de uma seletividade (salvaremos primeiro as crianças? as mulheres? os negros? os adultos? os jovens? as grávidas? os velhos e a memória do processo?); quem terá acesso ao oxigênio e às bóias?, etc.). Nas dramáticas condições, a reflexão mais geral fica suspensa pela emergência da situação.

Intervenções similares na vida social contemporânea vêm sendo justificadas por urgências legítimas. As carências da vida social – em especial no Brasil – são dramáticas e imediatas. Assim, numa situação de não-ditadura parece-me que nossa existência vem sendo apresentada como equivalente a uma atuação permanente em naufrágios ou incêndios. Hesito em utilizar o termo democracia, não querendo reduzi-lo à simples expressão eleitoral regular e à vigência de uma Constituição, ainda que raramente respeitada no que concerne aos interesses populares, isto é, democráticos. Vivi sob uma ditadura e sei o quanto é menos pior a vida sob condições legais. Mas também não quero esquecer que as enormes lutas das quais participei contra a ditadura não se limitavam ao aprendizado de apagar incêndios: queríamos um mundo sem lança-chamas.

Esta é, entretanto, a lógica do pragmatismo: descartar as considerações sobre as condições gerais que produzem (e reproduzem) os naufrágios e os incêndios, que ficamos obrigados a combater a cada segundo, ficando assoberbados, pois mal acabamos um e já estamos no combate ao naufrágio ou ao incêndio seguinte. Estamos apagando os incêndios com jatos que, parecendo amenizar a situação imediata, despejam lança-chamas para todos os lados.

Essa vem sendo a lógica disseminada pelo que Lucia Neves⁴ vem chamando de “pedagogia da hegemonia”, ou as novas estra-

⁴ Neves, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias burguesas para educar o consenso*. São Paulo, Xamã, 2006.

tégias do capital para produzir o consenso. Em outros termos, mantendo a metáfora que adotamos até aqui, trata-se de suscitar permanentemente catástrofes, para em seguida abrandar alguns de seus efeitos mais contundentes, *contando porém (e sobretudo) com a atividade generosa dos próprios sinistrados*. Estas estratégias perversas vêm encontrando uma justificativa intelectual no que muitos denominam de “sociedade civil”, apoiando-se em aceção francamente liberal forjada desde o século XVIII, que a considera como uma esfera imune ao mercado e alheia ao Estado.

Ora, esse tipo de abordagem já foi criticado por Marx e exaustivamente retrabalhado por Antonio Gramsci⁵. Este pensador denomina, aliás, tais associações – a que em sua cuidadosa leitura teórica constituem a sociedade civil, conceito integralmente reformulado por ele – como *aparelhos privados de hegemonia*, conceito que já demonstra como a disseminação de entidades na vida social remete à disputa organizativa das classes sociais, produzindo certos tipos de consciência e de sociabilidade, quer seja para a preservação da ordem e da dominação de classes, quer seja para sua transformação (contra-hegemonia).

Ademais, demonstra exaustivamente como se imbricam no Estado e, ao fazê-lo, contribuem para delinear a conformação específica das políticas públicas. O conceito de *Estado ampliado*, observando as formas contemporâneas do capitalismo, permite identificar a maneira pela qual se consolida a hegemonia de setores dominantes, assim como explicitar os inúmeros locais sociais nos quais ocorrem embates e lutas sociais, lutas de classes sociais e confrontos entre projetos de sociedade.

No Brasil contemporâneo, inúmeras entidades organizativas, em sua maioria apoiadas pelo empresariado, convocam exatamente os setores sociais mais desamparados para:

- apaziguar e, se não for possível, reduzir ao âmbito local as lutas sociais, intervindo com projetos culturais, sociais, científicos

⁵ Cf. Fontes, V. *Sociedade civil no Brasil contemporâneo*. In: Lima, J. e Neves, L. (Orgs.) - *Fundamentos da Educação escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio, Fiocruz, 2006.

e outros⁶ para ‘incluir’ uma população supostamente ‘excluída’. Como se houvesse um lado de fora da dominação capitalista, como se ainda subsistisse uma população inteiramente alheia ao predomínio do capital, do capitalismo e do mercado;⁷

- divulgar e difundir uma maneira de viver, um *modus vivendi* sem direitos (uma sociabilidade e uma certa forma *empreendedora* de ver o mundo): trata-se de viver de projetos e de tentar “vendê-los” a algum comprador; de oferecer a mão-de-obra sem direitos, sem jornada de trabalho, sem contrato regular e, em alguns casos, gratuita, agora denominada ‘voluntária’, a troco de comida. Adestram-nos a viver sob condições ainda mais precárias do que as que já conhecemos e, ao mesmo tempo, nos ensinam que tal precariedade deve ser voluntária e em ‘prol de todos’;
- abandonar qualquer luta pela universalidade e pela igualdade, consideradas pré-históricas. Sugerem que permaneçamos cegos pela urgência e impelidos pelas necessidades imediatas que, embora reais, eliminam qualquer tomada maior de fôlego, aplastrando a reflexão histórica e transformadora;
- aceitar qualquer *parceria* – o que, em condições de urgência, em geral não merece maiores reflexões: a mão estendida em nossa frente significa a vida ou a morte. Na urgência imediata, agradecemos à mão que salvou alguns da catástrofe⁸. Esquecemos entretanto que muitas vezes a mão esten-

⁶ Cf. Montañó, C. *Terceiro Setor e questão social*. 2ª ed., SP, Cortez, 2003 e Martins, A. *A Burguesia e a Nova Sociabilidade – estratégias políticas para educar o consenso no Brasil contemporâneo*. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação-UFF. Niterói, 2007.

⁷ Fontes, V. *Capitalismo, exclusões e inclusão forçada*. In: Fontes, V. *Reflexões Im-pertinentes*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

⁸ Pesquisa feita por Merrill Lynch e Cap Gemini, apresentada pelo jornal *O Globo* traz dados sobre o crescimento dos milionários no mundo, os quais no Brasil chegam a 120.000 pessoas. Estas pesquisas incluíram análises sobre **filantropia e responsabilidade social**: “foram distribuídos US\$ 285 bilhões a causas humanitárias, com os ultramilionários dando 10% de sua riqueza. A pesquisa também apurou que 10% dos milionários pediram aos gestores de suas fortunas que selecionassem investimentos socialmente responsáveis. O meio-ambiente não foi esquecido. Os investimentos em energia limpa cresceram 43%, para US\$ 70 bilhões”. *No Brasil, 120 mil têm mais de US\$ 1 milhão. Número de milionários cresceu 10% no país e 8,3% no mundo em 2006. Emergentes são destaque*. **O Globo** 28/06/2007, caderno de Economia. p. 28 [matéria não assinada].

dida para o único sobrevivente da catástrofe foi a do construtor do barco, a do fabricante de lança-chamas, ou que ambas as fábricas pertencem ao mesmo proprietário 'anônimo' de ações. Assim, ainda que uma ou outra vida seja salva neste incêndio/naufrágio específico, outras tantas são constantemente colocadas em condições de risco.

Decerto, apenas a educação não resolverá os problemas dramáticos que temos de enfrentar, e a ação coletiva, teórica e prática, tem papel fundamental. Mas, como lembrou Leandro Konder, a praxis é algo que está além da mera agitação prática e imediata, pois dessa forma arrisca a reduzir-se a pragma. Para que seja efetiva, necessita voltar a refletir sobre as condições do próprio pensamento, sobre as condições nas quais se exerce a prática, precisa voltar a produzir conhecimento e a fazer a crítica das ideologias. É nesse sentido que venho aqui defender que façamos o percurso oposto ao que vem dominando na atualidade, na qual uma ação prática urgente se desenvolve com escassa reflexão teórica (que toma muito tempo, como dizem).

É pois a defesa do rigor teórico (e não rigidez) que considero ser fundamental retomar. A formação e a educação em todos os níveis – e com mais razão ainda aquela voltada para a formação imediata de trabalhadores, em especial para aqueles cujas tarefas serão o próprio relacionamento com seres humanos em situação de fragilidade - deve voltar a se constituir como uma prioridade nesses tempos dolorosos.

A experiência que venho apresentar é a da leitura coletiva do texto clássico, de Marx, a *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Trata-se de um dos textos mais difíceis e complexos de Marx, pois aborda uma vasta gama de questões ligadas ao processo de conhecimento, de forma mais geral, e expõe sua própria compreensão do processo de conhecimento, profundamente dialético e totalmente mergulhado na historicidade que o constitui.

A retomada de Marx em sala de aula – no próprio texto autoral – parece-me hoje um dos melhores antídotos ao pragmatismo e aos ecletismos que a ele se associam, como, ain-

da, a certas tendências de cunho pós-moderno que, em nome de pressupostos legítimos (a descolonização, a diversidade cultural, os saberes populares), aniquilam o conhecimento científico e esterilizam a historicidade como capacidade transformadora⁹.

Assim, vale retomar rapidamente essa prática de sala de aula. Ela baseou-se, sempre, na convicção de que os estudantes têm condições de ler textos densos, originais. Esta convicção não é aleatória. A tendência a apresentar comentários ou apresentações de textos no lugar dos textos originais arrisca-se a simplificar em demasia as questões formuladas pelos autores – e, em especial, por Marx, cuja obra é inúmeras vezes alvo de simplificações e esquematismos. Assim, ainda que muitas vezes a turma esbarre em dificuldades de compreensão, tais dificuldades são absolutamente compreensíveis, pois os próprios docentes – que se supõe, já leram inúmeras vezes o texto – também esbarram em dificuldades. Compartilhar as dificuldades é uma das maneiras de aprender, ensinando. É fundamental, inclusive, ressaltar o quanto os comentários dos alunos – em sala de aula ou através de trabalhos de leitura – trouxeram aportes, muitas vezes absolutamente luminosos, sobre o texto.

Muitos o consideram inacessível aos estudantes do Ensino Médio e, mesmo, a universitários (em graduação e, mesmo, em pós-graduação). Tal suposição não se confirma: em diversas experiências de leitura coletiva com alunos de movimentos sociais (em especial, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST) – cuja escolarização oficial permanece muito aquém do que desejam e do que todos gostaríamos –, observou-se uma enorme capacidade de compreensão para as questões centrais do texto. Vale acrescentar que nem sempre é possível assegurar a plena compreensão do texto, o que aliás é válido para qualquer texto trabalhado em sala de aula. Entretanto, lidar com referências clássicas permite o aguçamento da curiosidade intelectual e histórica e da percepção de que leituras densas não estão reservadas para alguns “eleitos”.

⁹ Ver, a esse respeito, o belo trabalho de E. Wood e Foster, J. B. (Orgs.). *Em defesa da História. Marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Marx permite abordar, com muito refinamento, temas de extrema atualidade, ao apresentar a dialética e a historicidade como condições para a explicação/compreensão do mundo, fugindo de um materialismo limitado e obtuso, que conduz à simplificação do real, à mera quantificação resultante de procedimentos analíticos, à redução dos sujeitos e à exaltação do objeto e, por esse viés, ao pragmatismo. Ao mesmo tempo em que valoriza o papel do sujeito conhecedor (assim como da ação subjetiva, social e humana, no processo histórico), ataca duramente os procedimentos idealistas, que limitam o alcance do real à mera boa vontade expressa pelos mais puros “ideais”, eventualmente generosos, mas incapazes de se traduzirem na plena compreensão do mundo e na exigência de sua radical transformação. Incorporar a ação criativa e subjetiva em nada significa recair no subjetivismo: este, ao contrário, limita a ação coletiva ao encerrar as singularidades sociais nos contornos tênues – mas rígidos e encapsulantes – do individualismo.

Coloca-nos diante do desafio da produção de um conhecimento plenamente implicado na vida social e histórica, e em suas transformações: em outros termos, exige explicar a totalidade na qual o próprio conhecedor está imerso, reconhecendo plenamente o local social no qual se encontra e as contradições com as quais se debate. Tal *implicação* de forma alguma reduz o alcance da explicação ao âmbito do mero indivíduo e suas idiossincrasias. Ao contrário, permite e exige explicar a totalidade e compreender (sentir, viver com, a empatia) ao mesmo tempo em que não se limita à mera descrição, que aparenta uma explicação tecnicada na qual os agentes sociais desaparecem.

O conhecimento da totalidade e de suas contradições nada tem de totalitário: exige, ao contrário, identificar, reconhecer e concatenar a extrema diversidade da qual se compõe a totalidade efetiva. Totalitário é, ao contrário, o procedimento cognitivo que ao negar (ou desprezar) a existência das formas de unificação capitalista predominantes na atualidade, apenas reforça o próprio movimento da lógica dominante, esta sim totalitária pois naturalizada na sua produção de urgências aparentemente desconectadas umas das outras.

Para concluir, relembro que estou sugerindo que retornemos Marx não para que nos forneça as respostas para as nossas angústias e inquietações, pois ele não poderia fazê-lo. Mas para reaprender a pensar, a explicar, a compreender, objetivando enfrentar o desafio do capitalismo contemporâneo nas suas múltiplas dimensões. Compreender a unidade capitalista forjada a ferro e fogo sobre as enormes diversidades planetárias é o nosso desafio contemporâneo. Afinal, formamos nossos estudantes para serem trabalhadores subordinados a um mercado capitalista que na atualidade lhes recusa inclusive a consciência de serem... trabalhadores.

Temos a possibilidade de lhes fornecer, também, elementos críticos para que sua inserção nesse mundo do trabalho não se limite a sofrê-lo ou a admiti-lo passivamente, mas gerem novas opções de futuro. A ética, tema deste nosso encontro, exige a correspondência entre as mais elevadas formulações do conhecimento e da própria humanidade com a prática exercida no dia a dia. Ela é pois, sempre, um elemento social, aberto para o futuro.

É pois conveniente inflitirmos formas de ensino que esqueçam a crítica, de forma a que nossos estudantes disponham dos elementos para pensar o mundo no qual vivemos. E, quem sabe, caso queiram ou possam tais trabalhadores, recusarem-se a cumprir o papel de massa apassivada – embora freneticamente ativa – das estratégias de convencimento burguesas atuais. Estas contam com recursos financeiros muito mais concentrados do que era possível imaginar no século XIX, tempo de Marx. Demandam pois ainda mais rigor e mais empenho em nossos dias.

