

revista

poli saúde educação trabalho

Ano XII — Nº. 72 — ESPECIAL — ago. 2020



Mala Direta
Básica

9912450126/78-DR/BJ
Fiocruz

Correios

ENTREVISTA

Nisia Trindade avalia a importância da educação emancipatória para a formação dos trabalhadores técnicos em saúde



Ministério da Saúde

Fiocruz
Fundação Oswaldo Cruz

Escola Politécnica de Saúde
Joaquim Venâncio

*Concepções e políticas de Educação Profissional
ao longo da história brasileira*



Promover atividades de ensino, pesquisa, comunicação, desenvolvimento tecnológico e cooperação na área de Educação Profissional em Saúde: essa é a missão da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz. A EPSJV atua, portanto, com o segmento educacional que corresponde à maioria dos profissionais de saúde no Brasil.

Conheça o

Poli

Criada em 1985, no contexto da Reforma Sanitária Brasileira, a Escola nasceu para defender que a educação também era um direito e que a formação dos trabalhadores de nível médio deveria ser integral, preocupando-se não só com os conhecimentos específicos para a prática profissional mas também com os condicionamentos históricos e sociais do mundo do trabalho em saúde.

www.epsjv.fiocruz.br

Ano XII - Nº 72 - ESPECIAL - ago. 2020

Revista POLI: saúde, educação e trabalho - jornalismo público para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde ISSN 1983-909X

Coordenadora de Comunicação, Divulgação e Eventos
Talita Rodrigues

Editores

André Antunes / Cátia Guimarães

Repórteres

André Antunes / Cátia Guimarães / Júlia Neves / Viviane Tavares

Estagiária de Jornalismo

Bianca Bezerra

Projeto Gráfico

José Luiz Fonseca Jr.

Diagramação

José Luiz Fonseca Jr. / Marcelo Paixão / Maycon Gomes

Capa

Maycon Gomes

Foto de capa

Arquivo EPSJV

Mala Direta e Distribuição

Valéria Melo / Tairone Cardoso

Portal EPSJV

Viviane Tavares

Mídias Sociais

Ana Paula Evangelista

Comunicação Interna

Júlia Neves / Talita Rodrigues

Editora Assistente de Publicações

Gloria Carvalho

Assistente de Gestão Educacional

Solange Maria

Tiragem

12.000 exemplares

Periodicidade

Bimestral

Gráfica

Imprimindo Conhecimento

Conselho Editorial

Alexandre Moreno / Alexandre Pessoa / Anakeila Stauffer / Ana Lucia Soutto / Bianca Borges / Camila Borges / Carlos Maurício Barreto / Daniel Souza / Etelcia Molinaro / José Orbílio de Souza Abreu / Karol Kobi / Marise Ramos / Raquel Moratori / Sergio Ricardo de Oliveira



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO

..... **O QUE É?**
Onde o trabalho e a educação se encontram 2

..... **PERFIL**
Joaquim Venâncio 4

..... **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL HOJE**
35 anos de politecnia na saúde 6

..... **INÍCIO DO SÉCULO 20**
Como tudo começou 14

..... **ANOS 1930 E 1940**
Educação para a indústria 16

..... **ANOS 1950 E DITADURA**
Educação Profissional nos anos de chumbo 20

..... **TEMPOS DE PANDEMIA**
EPSJV na luta contra a covid-19 24

..... **ENTREVISTA**
Nísia Trindade - 'O que a Escola Politécnica da Fiocruz traz é a centralidade do trabalhador técnico e a formação mais ampla. Não de cunho apenas técnico, mas emancipatório' 28

..... **DICIONÁRIO**
Escola Unitária 31



/EPSJVFiocruz



@epsjv_Fiocruz



@EPSJVFiocruz



EPSJV/Fiocruz

Receba a Poli: formulário pelo site
www.epsjv.fiocruz.br/recebaarevista

Endereço

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, sala 306
Av. Brasil, 4.365 - Manguinhos, Rio de Janeiro CEP.: 21040-360
Tel.: (21) 3865-9718 Fax: (21) 2560-7484 comunicacao@epsjv.fiocruz.br

Assine nosso boletim pelo site
www.epsjv.fiocruz.br

Onde o trabalho e a educação se encontram

Entenda como a Educação Profissional, objeto da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fiocruz, que completa 35 anos, está presente na vida cotidiana dos brasileiros

Cátia Guimarães

Se você estiver entre as dezenas de milhares de brasileiros que sobreviveram ao coronavírus mas precisaram ser internados, talvez se lembre daquele profissional que ministrava os remédios até durante a madrugada, trocava o soro e promovia vários outros cuidados. É possível que também se recorde do trabalhador que fez o exame de confirmação da doença, cuja amostra foi analisada em laboratório, por outros profissionais que, provavelmente, você nem viu. Antes da pandemia, algum dia pode ter batido à sua porta um trabalhador que pediu licença para entrar, verificou todos os eventuais focos de larvas de mosquito e conversou com você sobre o que é preciso fazer para se prevenir de doenças como a dengue e outras arboviroses. O mais provável é que você não saiba o nome da profissão ou ocupação de nenhum desses profissionais e que, ao ler esse começo de reportagem, reconheça em comum entre eles apenas a atuação na área da saúde. Mas essa não é a única semelhança – e não foi por acaso que nos exemplos acima não estão listados médicos, cirurgiões-dentistas e psicólogos, entre vários outros graduados da mesma área.

Técnicos de enfermagem, de análises clínicas e vigilância em saúde são todos trabalhadores de nível médio que aprenderam os fundamentos e as técnicas do seu ofício num processo formativo que hoje a legislação brasileira nomeia como ‘Educação Profissional’. E isso, evidentemente, não é privilégio da área da saúde:

técnico em eletrônica, administração, informática, paisagismo e segurança do trabalho são apenas alguns exemplos

das 237 habilitações que constam hoje do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação.

Mas atenção: Educação Profissional não é sinônimo de formação técnica. Sabe o cuidador de idoso que tem sido tão importante nessa pandemia? E aquele curso de cabeleireiro que a sua vizinha fez? Ou o de depiladora que a sobrinha vai tentar quando o isolamento social acabar? Ou aquele de auxiliar de cozinha que você mesmo um dia desses pensou em se matricular? Pois são todas oportunidades de qualificação profissional, classificadas como de Formação Inicial e Continuada (FIC) e legalmente consideradas parte da Educação Profissional no Brasil. A diferença é que essa formação, em geral mais rápida, não requer que o estudante tenha o ensino médio, enquanto, para o técnico, é necessário que ele esteja concluído ou sendo cursado ao mesmo tempo. Por fim, a legislação brasileira também inclui nesse mesmo ‘pacote’ os chamados cursos tecnológicos, que são de nível superior (graduação ou pós-graduação), mas com uma carga horária menor do que os bacharelados e licenciaturas. É tanta coisa junta, que Marcela Pronko, professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), que estuda a relação entre educação e trabalho na América Latina, considera o resultado uma verdadeira ‘jabuticaba’. “Educação profissional é um invento brasileiro”, diz. E explica: “Esse é um conceito construído a partir da junção de modos de formação que historicamente são diferentes. No âmbito internacional, existe, por um lado, o que é chamado de ‘formação profissional’, que é de curto alcance, uma preparação específica para um tipo de trabalho determinado. Não chega a ser sequer um ofício, são como treinamentos”. No Brasil, continua Marcela, juntou-se isso com outra forma de preparação para o trabalho reconhecida, que é a ‘educação técnica’. “É uma formação de um tempo maior de preparação, com mais sistematização e que foi se configurando ao longo da história da constituição dos sistemas educacionais como um ramo específico”.

Essa ‘junção’ a que Marcela se refere aconteceu na década de 1990, mais precisamente com a discussão da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mas, de acordo com a pesquisadora, o resultado se deve também a pressões que vinham das políticas do trabalho, cujo Ministério, naquele momento, investia na requalificação profissional de parcelas significativas da força de trabalho por meio do Planfor, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, uma política que oferecia basicamente cursos mais rápidos, como treinamentos que podiam ser desenvolvidos em vários espaços, inclusive o próprio

Escolas de Aprendizagem e Artífices na década de 1910 – Em sentido horário: Rio de Janeiro, Amazonas e Rio Grande do Norte





MAYCON GOMES / EPSJV-FIOCRUZ



PETER ILICIEV / FIOCRUZ

Jovens e trabalhadores:
'público' da educação
profissional

setor produtivo. “O conceito de Educação Profissional surge da confluência desses dois movimentos”, resume Marcela. E analisa: “Esse procedimento permite que as políticas se anunciem como amplas e se transformem, concretamente, em iniciativas específicas para uma formação aligeirada da força de trabalho”. Um exemplo recente, opina, foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (leia mais na pág. 6). “O Pronatec vem como uma grande iniciativa no campo da Educação Profissional, de maneira ampla, para favorecer a interiorização e a inclusão. Mas quando você vai ver a aplicação concreta do orçamento, 80% se destinam a cursos FIC. Tudo isso cabe dentro da Educação Profissional”, diz.

Educação na escola

O fato é que, por aqui, agentes e auxiliares, técnicos e tecnólogos das mais diversas áreas compõem o universo daqueles cuja formação “conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, como define o artigo 39 da LDB. Todos esses exemplos podem parecer tão corriqueiros que talvez seja difícil imaginar que nem sempre houve uma ‘escola’ destinada a ensinar um ofício. “Antes da constituição dos modernos sistemas nacionais de ensino, eram as corporações de ofício que promoviam a regulamentação das atividades profissionais e se encarregavam da aprendizagem dos jovens trabalhadores. Estes entravam como aprendizes. Com o tempo, passavam a oficiais e, depois, a mestres”, conta Lucília Machado, professora titular aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que completa: “Como elas detinham os segredos das fabricações e tinham muito poder sobre a regulação das trocas das mercadorias, passaram a ser um entrave ao desenvolvimento do capitalismo. Porém, sua desativação transcorreu de forma gradativa e diferenciada por territórios e ramos de atividade. O golpe de misericórdia veio com a internacionalização dos mercados. Talvez seja esse o marco internacional para a transição do ensino profissional para as instituições escolares”.

Lembrando que “a educação é muito mais antiga do que a escola”, Domingos Leite Filho, professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, também ressalta que nem sempre a educação foi uma necessidade institucional. E, no caso da Educação Profissional, diz, isso se cruza também com um momento em que o trabalho passou a requerer cada vez mais “aspectos da ciência e da técnica que precisavam ser transmi-

tidos”. “Quando, por um lado, se torna necessário o aporte da ciência ao trabalho e, por outro, há uma divisão social entre os que trabalham na produção diretamente e aqueles que são proprietários, você precisa moldar e adaptar a força de trabalho às condições da produção do capital”, resume, apontando como a história desse campo é atravessada por contradições.

Ainda que tenham existido experiências anteriores – localizadas em São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, principalmente –, em âmbito nacional, no Brasil esse momento aconteceu 110 anos atrás. Foi quando surgiu a primeira – na verdade, as 19 primeiras – escola voltada para a “formação de operários e contramestres”, como define o pesquisador Luiz Antonio Cunha no livro ‘O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização’, que compõe uma famosa trilogia sobre a história da educação profissional no Brasil. O decreto nº 7.566, considerado por muitos pesquisadores como o marco zero do que hoje se entende por Educação Profissional, foi publicado em 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha (leia mais na pág. 14). E no ano seguinte, entre janeiro e setembro de 1910, as escolas começaram a funcionar. Nascia aquilo que, com muitas mudanças ao longo do caminho, hoje se reconhece como a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), formada por 661 escolas distribuídas por 587 municípios brasileiros.

E esse não é o único marco da Educação Profissional em 2020. Com uma trajetória mais recente, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, unidade da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz), que foi criada em 1985 como resultado das lutas da educação e da saúde que se fortaleciam naquele momento de expectativa em relação à democratização do país, está completando 35 anos. E é em homenagem a essa experiência que esta edição especial da Poli traz uma série de reportagens sobre a história e as concepções da Educação Profissional no Brasil e da própria Escola Politécnica – personagem central dessa trajetória que, desde o pós-democratização, vem aproximando a *saúde* desse encontro entre o *trabalho* e a *educação*. O

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO

JOAQUIM VENÂNCIO

Julia Neves

Um homem negro, de personalidade forte e sem oportunidade de instrução formal: esse era Joaquim Venâncio Fernandes, personagem que dá nome à Escola Politécnica de Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz). Nasceu no dia 23 de maio de 1895, na Fazenda de Bela Vista, na cidade de Rio Novo, Zona da Mata de Minas Gerais, numa propriedade que pertencia à família de Carlos Chagas, médico sanitarista que viria a ser um dos mais reconhecidos cientistas brasileiros. Segundo um sobrinho de Joaquim, Sebastião Patrocínio, toda sua família trabalhava na fazenda no cultivo das culturas de café, cana-de-açúcar, arroz, milho, feijão, gado de leite

e fabrico de cachaça. O dono das terras ia pouco à propriedade, que ficava sob os cuidados de José Venâncio, irmão de Joaquim. O depoimento de Sebastião integra o projeto 'Memórias de Manguinhos', da série 'Depoimentos Orais' do Arquivo da Casa de Oswaldo Cruz (COC/Fiocruz) e está citado na tese de doutorado da pesquisadora da EPSJV, Renata Reis, intitulada 'A "grande família" do Instituto Oswaldo Cruz: a contribuição dos trabalhadores auxiliares dos cientistas no início do século XX'.

Há pouca documentação sobre sua história. Não se sabe ao certo, por exemplo, quando e por qual motivo Joaquim decidiu se mudar para o Rio de Janeiro, mas segundo os registros da Fiocruz, ele começou a trabalhar no Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz), no qual se dedicou à pesquisa científica, em setembro de 1916, aos 21 anos de idade.

Joaquim morou em Manguinhos até sua morte, em 27 de agosto de 1955, vítima de complicações cardíacas. Ele foi casado com Sebastiana Batista de Carvalho Fernandes e teve cinco filhos – Celso, Joaquim, Renée, Wanderley e Hugo, dos quais três trabalharam no Instituto.

No laboratório

Segundo um artigo do pesquisador Wladimir Lobato Parraense (1914-2012), do IOC, Joaquim Venâncio ingressou no Instituto como servente e uma de suas tarefas era fazer a limpe-



za do laboratório de Adolpho Lutz (1855-1940). “Observador sagaz apesar de aparentemente desatento às banalidades ao seu redor, Lutz um dia disse a Bertha que procurasse ensinar algumas práticas de laboratório àquele jovem porque ele deveria tornar-se um técnico de qualidade”, diz o texto, referindo-se à bióloga Bertha Lutz, filha de Adolpho.

Durante os 35 anos em que trabalhou no Instituto, Joaquim aprendeu muito sobre zoologia. De acordo com um texto publicado na Revista Brasileira de Biologia, em 1955, mesmo não tendo oportunidade de instruir-se formalmente, pela convivência com o Adolpho Lutz e outros zoólogos e pela observação direta do que via nas excursões no laboratório, Joaquim adquiriu conhecimento detalhado sobre vários grupos zoológicos, principalmente anfíbios, moluscos fluviais e trematódeos. “Chegou a conhecer muito bem os anfíbios e, com grande facilidade, os distinguia, nas excursões, pela voz... Dadas as indicações feitas pelo Dr. Lutz em seus trabalhos, há casos em que foi citado na literatura como colaborador direto”, cita a revista.

Segundo Renata Reis, não há informações precisas sobre quando Joaquim Venâncio começou a trabalhar com Adolpho e Bertha Lutz (1894-1976). De acordo com as fontes consultadas pela pesquisadora, é possível afirmar que, desde 1919, eles já estavam juntos em atividades científicas de campo ou de laboratório. Em sua tese, Renata destaca que a experiência com anfíbios fez com que Joaquim desenvolvesse um método para diagnóstico de gravidez através da inoculação da urina da mulher em sapos da espécie *bufo marinus*. Além disso, ele sabia reconhecer as espécies pelo som do seu cochar.

Depoimentos na tese apontam ainda que Joaquim tinha um saber excepcional em Botânica. Durante certo período, ele também trabalhou com o cientista Heráclides de Souza-Araújo (1886-1962), que pesquisava a hanseníase e, em uma viagem à Índia, trouxe mudas de uma planta para cultivar no Instituto. “Era a Chaulmoogra, uma planta muito utilizada na terapêutica da hanseníase, através da extração dos seus óleos medicinais. Nessa época, parece que quem cuidava dessas mudas era Joaquim Venâncio”, diz Renata.

O pesquisador emérito da Fiocruz Luiz Fernando Ferreira (1936- 2018) relembrou, em um artigo da revista Trabalho, Educação e Saúde, periódico científico da EPSJV/Fiocruz, uma fala de Wladimir que destaca que o conhecimento de Joaquim era tão grandioso que até mesmo uma pesquisadora norte-americana queria levá-lo para trabalhar com ela nos Estados Unidos: “Durante os estudos feitos pela herpetóloga Doris Cochran, do Museu Nacional dos Estados Unidos, em 1935, e dos quais resultou importante monografia sobre as rãs do Sudeste do Brasil, Joaquim Venâncio acompanhou-a por Belo Horizonte, Lassance, Pirapora, Ouro Preto, São Paulo, Alto da Serra e Santos. Tão impressionada ficou aquela pesquisadora com sua competência, que tudo fez para levá-lo para sua instituição. Um dia, perguntei-lhe se não tinha tido vontade de trabalhar nos Estados Unidos. Respondeu-me que sabia que lá iria ganhar muito mais, porém que preferia

ser um negro com dignidade no Brasil. Joaquim Venâncio era, sem dúvida, um naturalista. Era competente: tinha o domínio do ofício, a maestria da arte”.

Reconhecimento e admiração

Renata conta que, desde que veio para o Rio de Janeiro, Joaquim sempre morou dentro do que hoje é a Fiocruz, em uma casa localizada na Estrada de Manguinhos. “Pertencia aos ‘Próprios Nacionais’ do Instituto Oswaldo Cruz. Esta denominação referia-se aos imóveis de domínio da União utilizados pelo serviço público federal. Em sua residência, havia um pequeno aquário onde ele criava sapos da espécie *bufo marinus* e répteis de espécies variadas que eram utilizados nos estudos”, conta, em sua tese.

Segundo a pesquisadora, além de inteligência e astúcia, Joaquim tinha um temperamento alegre. “Gostava de cantar, tocar violão e acordeão. Gostava também de conversar e tinha o costume de colocar a mesa do café na varanda de sua casa. Passando um vizinho, prontamente convidava para um cafezinho e um dedinho de prosa, o que, às vezes, deixava D. Sebastiana um pouco aborrecida”, diz. Segundo os relatos, o fato de residir no Instituto fez com que Joaquim também atuasse como vigia informal da instituição, andando à noite pelos terrenos do *campus* com um rifle nas costas.

Em Manguinhos, Joaquim foi conhecido e admirado. Segundo o artigo de Wladimir Lobato, ele era considerado uma espécie de patriarca ou juiz de paz, que hoje se aproxima de um líder comunitário, “mas sua influência derivava apenas de sua força moral e de suas boas qualidades humanas, nunca de qualquer traço de demagogia. Era procurado para aconselhamento, para dirimir pendências e para proteger os fracos”, diz o texto.

Politécnico

Em 1985, foi criado o Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio. Como uma unidade técnico-científica da Fiocruz voltada para a formação de técnicos na área da saúde, decidiu-se homenagear Joaquim, que havia se destacado em seu trabalho como assistente de Adolpho Lutz. A escolha do nome de Joaquim também buscou dar visibilidade aos trabalhadores técnicos que, historicamente, têm acesso desigual aos processos de escolarização e qualificação profissional. Para Renata, a escolha do seu nome como patrono se deve ao fato de Joaquim ser considerado também um professor. “Era um guru. Assim seus colegas o chamavam. Sua postura era de quem sabia do seu valor e de sua importância. Altivo! Possuía um saber incrível, apesar de não ter tido acesso à educação formal. E ele ensinava as pessoas”, resume. ○



35 ANOS DE POLITECNIA NA SAÚDE

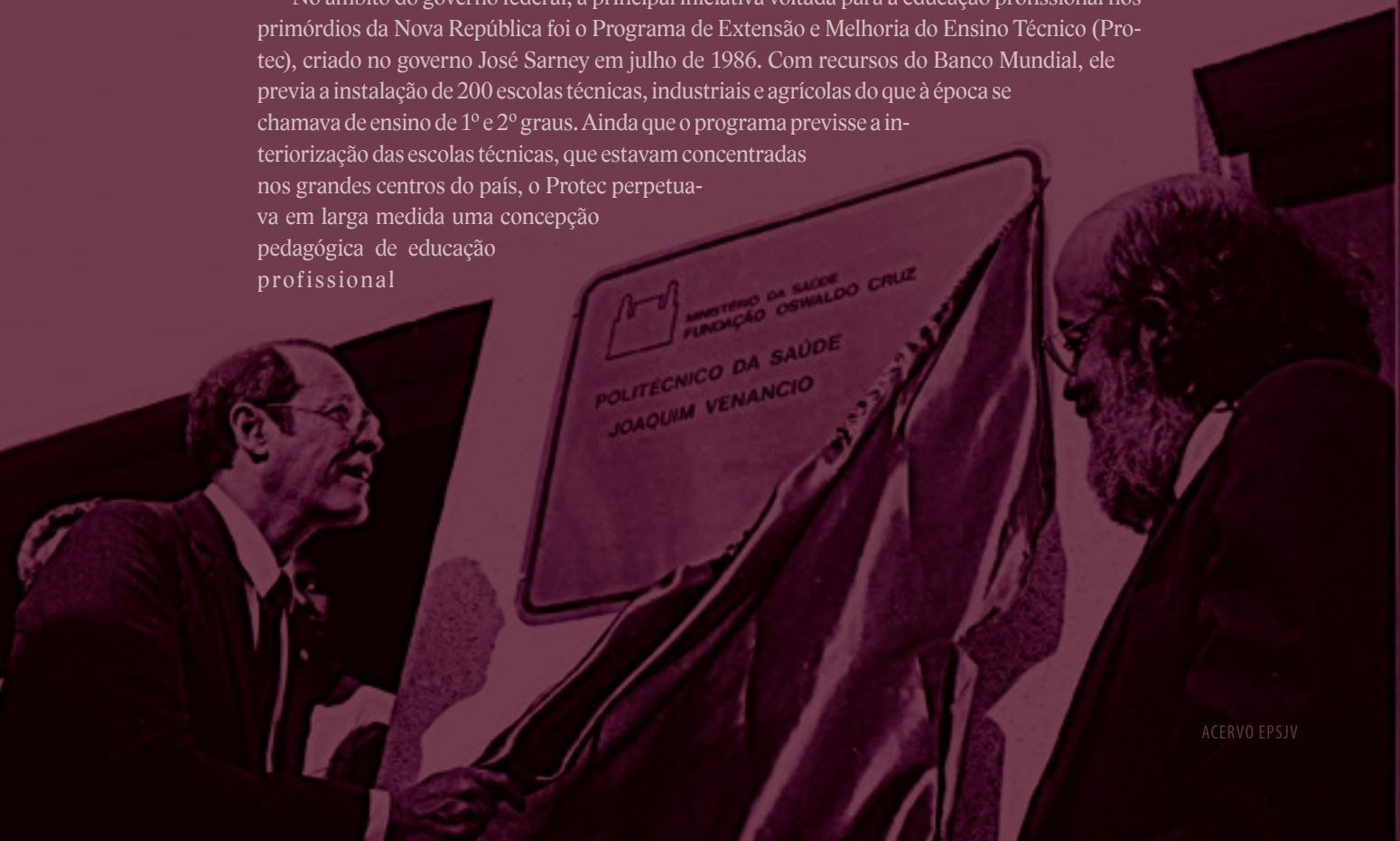
Fundada em 1985, a EPSJV nasce em meio à mobilização social em torno dos rumos da saúde e da educação durante a redemocratização do país, e sua história coincide com o período da Nova República no Brasil. Nesta matéria, a Poli traça um panorama do que foram as políticas de educação profissional nesse período e destaca suas interseções com a trajetória da Escola

André Antunes

Em agosto de 2020, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) completa 35 anos. A história da instituição coincide com a de um período da História brasileira conhecido como a Nova República, que segundo a historiografia oficial se iniciou em 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves à Presidência da República e o fim do mandato de João Figueiredo, o último presidente da ditadura empresarial-militar que comandava o país desde o golpe de 1964. Período que tem como um de seus marcos iniciais também o amplo processo de discussão democrática e mobilização social que culminaria na promulgação da Constituição de 1988, que consagrou como direitos sociais a saúde e a educação. E é justamente nesse caldo de cultura que nasce a EPSJV, buscando alinhar as discussões que então ocorriam no âmbito do Movimento da Reforma Sanitária, que criou o projeto do Sistema Único de Saúde (SUS), com o pensamento dos setores progressistas da sociedade sobre os rumos que as políticas educacionais brasileiras deveriam tomar dali em diante. Esta matéria busca traçar um panorama do que foram as políticas desse segmento ao longo desse período, destacando os entrecruzamentos entre a história da EPSJV com a História – com H maiúsculo – da Educação Profissional no Brasil.

Projetos alternativos em pauta

No âmbito do governo federal, a principal iniciativa voltada para a educação profissional nos primórdios da Nova República foi o Programa de Extensão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec), criado no governo José Sarney em julho de 1986. Com recursos do Banco Mundial, ele previa a instalação de 200 escolas técnicas, industriais e agrícolas do que à época se chamava de ensino de 1º e 2º graus. Ainda que o programa previsse a interiorização das escolas técnicas, que estavam concentradas nos grandes centros do país, o Protec perpetuava em larga medida uma concepção pedagógica de educação profissional





ACERVO EPSJV

que vinha do período da ditadura, que “se embasava em uma visão produtivista e fragmentada da educação, que reeditou a Teoria do Capital Humano”, como escrevem Vanessa Caires, professora do Cefet-MG, e Maria Auxiliadora Monteiro, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), autoras do livro ‘Educação Profissional Brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024’. “Nessas escolas o papel do ensino foi reduzido a uma adaptabilidade aos interesses imediatos do mercado de trabalho”, completam.

A crítica a essa concepção e a urgência de se elaborar um projeto para a educação que rompesse com o modelo herdado da ditadura estavam no centro dos debates que mobilizavam sindicatos, movimentos sociais, parlamentares e associações docentes reunidos no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que articulava setores progressistas da educação em nível nacional no contexto da redemocratização. O FNDEP, junto com as reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), fundada em 1978, e as Conferências Brasileiras de Educação, congregavam então o que havia de mais avançado em termos de um pensamento crítico na educação naquele período, segundo a professora-pesquisadora da EPSJV Marise Ramos. “Os pensadores críticos mais vigorosos na ativa naquele momento estavam no FNDEP, tinham sido sócios-fundadores da Anped, como o Dermeval Saviani, por exemplo”, afirma. Foi Saviani quem introduziu no debate pedagógico brasileiro o conceito de politecnia, desenvolvido a partir do pensamento de Karl Marx e Antonio Gramsci, como estratégia de enfrentamento da dualidade educacional que historicamente marcou as políticas de educação brasileiras: a separação entre formação geral, destinada para os mais ricos, da formação específica para o trabalho, voltada para as classes populares. “[A politecnia é uma proposta de] formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico, ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana”, resume o professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Gaudêncio Frigotto.

Em agosto de 1985, na gestão de Sergio Arouca à frente da Fundação, foi criado o Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, como foi chamada inicialmente a EPSJV, passando a ser o órgão da Fiocruz responsável pela formação de profissionais de nível médio e elementar na saúde. Em um primeiro momento, a Escola oferecia cursos supletivos, como era então chamada a educação de jovens e adultos, voltados para trabalhadores da Fiocruz, bem como cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores já inseridos nos serviços de saúde, como a oferecida a partir de 1986 para agentes comunitários de saúde por meio de um convênio com a Secretaria Estadual de Saúde do Rio. “Eu chego à Escola em 1986 para trabalhar nesse curso, que era coordenado pela [professora-pesquisadora da EPSJV] Bianca Antunes”, lembra Julio Lima, professor-pesquisador aposentado da Escola. “A preocupação ali não era ainda a formação técnica nos moldes que a Escola tem hoje, mas tampouco era um treinamento. A gente já estava pensando uma

formação crítica de agente comunitário de saúde para que, além de atuar como profissionais de saúde, eles tivessem capacidade de contextualizar o seu ambiente e o seu processo de trabalho”, ressalta Lima. Em 1986 a Escola implanta ainda seu primeiro curso técnico, em Registros e Informações em Saúde, coordenado pelo professor-pesquisador da EPSJV Sergio Munck e voltado para trabalhadores da saúde que já haviam concluído o ensino médio. No mesmo ano, a EPSJV passa a coordenar o Programa de Vozção Científica (Provoc) da Fiocruz, função que a instituição desempenha até hoje. O programa, pioneiro na área de iniciação científica para estudantes do ensino médio, tem como um de seus principais objetivos a aprendizagem dos conhecimentos técnicos e científicos a partir da experimentação de práticas de pesquisa.

No final de 1987, a Escola promoveu o seminário ‘Choque Teórico’, que teve como eixo principal de discussão a concepção de politecnia desenvolvida por Dermeval Saviani, que participou do evento como convidado, juntamente com Frigotto e outros intelectuais da educação, como Miriam Jorge Warde, da PUC São Paulo, Nilda Alves, da UERJ, e Zaia Brandão da PUC Rio. “Politecnia era um conceito absolutamente estranho para nós, particularmente para mim que vinha da área da saúde”, diz Júlio Lima, que foi um dos organizadores do seminário, junto com os professores-pesquisadores André Malhão e Bianca Antunes. Malhão conta que o nome da instituição fora inspirado na experiência dos politécnicos da saúde em países como Cuba e Nicarágua. “O nome foi muito mais intuitivo do que teórico. O Arouca não tinha muito acúmulo na educação, mas por estar envolvido com a Reforma Sanitária, ele percebia a importância da discussão sobre a educação profissional na saúde. Não era ainda a concepção politécnica de educação, mas a intuição já estava colocada”, relata Malhão.

A partir do acúmulo do seminário ‘Choque Teórico’, diz Julio Lima, a Escola começou a organizar cursos técnicos aliando a formação profissional com a for-

mação geral. “Nossa preocupação central era a formação de novos quadros para a área de saúde, tendo como base esse conceito de politécnia, pensando em uma perspectiva de formação humana e, dentro disso, a própria formação para o trabalho”, afirma.

Foi na esteira desses debates que a EPSJV implantou, em 1988, os cursos técnicos de Patologia Clínica, Histologia – que mais tarde seriam fundidos no atual curso de Análises Clínicas – e Administração Hospitalar – que se tornaria o curso de Gerência em Saúde, e também o Ensino Médio regular, com a integração dos currículos, um eixo central da concepção politécnica de educação que a escola procura colocar em prática. “São os primeiros cursos integrados que dão o formato completo de escola à instituição”, afirma André Malhão.

Em sua tese de doutorado, ‘Política de Saúde e Formação Profissional dos Trabalhadores Técnicos de Enfermagem’, Júlio Lima escreve que é a partir daí que a proposta de educação politécnica capitaneada pela EPSJV no âmbito da Fiocruz, “com atuação voltada para a formação de novos quadros para o campo de ciência e tecnologia em saúde e para o nascente sistema único de saúde”, organiza-se como uma das duas matrizes que passariam a disputar a formação profissional em saúde no interior do sistema público. A segunda matriz, escreve Julio, organiza-se em torno da estratégia de integração ensino-serviço, que deu origem ao **Projeto Larga Escala**. “Com atuação dirigida fundamentalmente para a qualificação do grande contingente de trabalhadores sem formação profissional no interior dos serviços de saúde, em articulação com o ensino supletivo, torna-se progressivamente a principal estratégia nessa área”, destaca.

A noção de politécnia também entraria na disputa dos rumos da política educacional como um todo no contexto de participação democrática que marcou a construção da Constituição de 1988. Essa, além de consagrar o conceito ampliado de saúde defendido pelo Movimento da Reforma Sanitária e criar o SUS, afirmou a educação como direito de todos e dever do Estado e determinou a oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito e a progressiva universalização e gratuidade do ensino médio. A educação profissional não é tratada de maneira específica na Constituição, mas em seu artigo 205 está explicitado que a educação visa “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 7º, por sua vez, em uma crítica à dualidade estrutural da sociedade brasileira, proíbe “a distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre profissionais respectivos”.

Foi no contexto dos debates da Constituinte que teve início um processo de discussão e elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional que fosse adequada à nova Constituição e substituísse a que vigia então, aprovada em 1971, durante a ditadura. Em 1988, o deputado federal Octávio Elísio apresentou ao Congresso Nacional o projeto de lei 1.258, fundamentado na abordagem politécnica proposta por Dermeval Saviani para o ensino médio. O projeto receberia várias emendas que integrariam ao texto a formação profissional, no que ficaria conhecido como o Substitutivo Jorge Hage, nome do deputado que relatava a matéria no Congresso, e que trouxe avanços do ponto de vista da educação profissional, como destacam Vanessa Caires e Maria Auxiliadora Monteiro em seu livro. Nele, as autoras ressaltam, por exemplo, o artigo 51 do substitutivo, que colocava como um dos objetivos para o ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica”. Com relação à articulação entre o ensino médio e a educação profissional, as autoras citam ainda o artigo 53 do texto, em que se lia: “Assegura aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica [...] o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional”.

O Projeto Larga Escala foi concebido em 1981, em uma parceria entre os ministérios da Saúde, da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social, com o apoio da Organização Pan-Americana da Saúde (Opas). Tinha como objetivo a promoção e a melhoria da formação dos trabalhadores de nível médio e fundamental já inseridos nos serviços de saúde, principalmente da enfermagem, associando o ensino supletivo ao treinamento em serviço e conferindo habilitação reconhecida pelo sistema educacional. A partir do movimento da Reforma Sanitária, ele foi sendo institucionalizado, com a criação de centros formadores e escolas técnicas de saúde, vinculadas às secretarias estaduais de saúde, que mais tarde, na década de 1990, passariam a integrar a Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS).



Anos 1990

A virada dos anos 1980 para os 1990, no entanto, traz uma conjuntura política e econômica adversa para a consolidação desse projeto. “A década de 1990 foi marcada por transformações na forma de organização do trabalho e, consequentemente, da educação, tendo em vista a influência do ideário da produção flexível, da automação, do livre mercado, da competitividade, da empregabilidade e da intensificação e globalização capitalista”, escrevem Vanessa Caires e Maria Auxiliadora Monteiro. A nova forma de organização capitalista, segundo as autoras, trouxe desdobramentos na área educacional, com a penetração da chamada pedagogia das competências, alinhada ao ideário neoliberal que ganhava espaço no cenário político nacional. Segundo essa concepção, escreve Marise Ramos no artigo ‘Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado’, de 2005, “a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais ao acesso aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de

processos automatizados”. Em entrevista à Poli, Marise destaca que essa é uma lógica “frontalmente contrária” aos princípios da politecnicidade. “A concepção de politecnicidade busca proporcionar o acesso da população aos fundamentos científico-tecnológicos, sociais, culturais e éticos para a produção. Na lógica da pedagogia das competências, o ensino se torna totalmente pragmático, desenha-se um perfil com as competências que se espera que os trabalhadores tenham para fazer o que se quer que eles façam e o currículo é organizado estritamente para o desenvolvimento dessas competências”, analisa.

Nessa conjuntura, enquanto ainda tramitava na Câmara dos Deputados o Substitutivo Jorge Hage, os senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa elaboraram e apresentaram ao Congresso um outro projeto de LDB, com um caráter “liberal conservador”, como escrevem as autoras do livro ‘Educação Profissional Brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024’. Tendo como base o Substitutivo Darcy Ribeiro, é aprovada, em 1996, a lei 9.394, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela, destacam Vanessa Caires e Maria Auxiliadora Monteiro, a educação profissional ficou limitada a apenas quatro artigos, sendo considerada como uma modalidade de educação, apresentada de forma separada dos níveis de ensino ofertados pela educação brasileira. Para Vanessa e Maria Auxiliadora, a orientação politécnica do ensino médio presente no Substitutivo Jorge Hage foi “se descaracterizando” ao longo do processo de discussão no Congresso.

Conforme analisa Marise Ramos, foram os “vazios” deixados pela nova LDB que permitiram que, no ano seguinte, o governo de Fernando Henrique Cardoso apresentasse o decreto 2.208 para regulamentar os artigos referentes à educação profissional da nova lei. Entre outras medidas, o decreto inviabilizou a oferta da **educação profissional integrada ao ensino médio**, como a que vinha sendo realizada desde 1988 pela EPSJV. Pelo decreto, a oferta de educação profissional só poderia se dar de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio. Em seu livro, Vanessa e Maria Auxiliadora lembram que a Reforma da Educação Profissional implantada por meio do decreto 2.208, à época, recebeu inúmeras críticas, entre elas a de “promover uma organização curricular baseada em módulos e focada no ensino por competências; ser orientada especialmente para atender as premissas do mercado e do setor produtivo, afastar a administração pública do custeio da Educação Profissional; e, por fim, inviabilizar a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, resgatando a dualidade estrutural”.

Para Marise, a intenção subjacente ao decreto 2208 era retirar a educação profissional da estrutura da Educação Básica no sentido de desresponsabilizar o poder público pelo seu financiamento, de tal forma que houvesse a transferência gradual da educação profissional, principalmente das instituições federais, para o setor privado. “O que interessava ao sistema S”, avalia (saiba mais sobre isso na matéria ‘Educação para a indústria’, na pág. 16). Ela explica que, sob a vigência do decreto, a EPSJV passaria a “trabalhar na contradição”. A solução encontrada foi garantir aos alunos a possibilidade de matrículas na modalidade concomitante de educação profissional e ensino médio, tentando preservar a integração dos currículos e com uma dupla certificação ao final dos cursos.

Visando à implantação do decreto, o governo federal lançou, no final de 1997, o Programa de Expansão da Educação Técnico-Profissional (Proep), financiado pelo Ministério da Educação e do Trabalho e com empréstimos do Banco Interamericano de Desen-

A educação profissional técnica de nível médio pode ser ofertada de forma integrada ao ensino médio, com matrícula única; concomitante, com duas matrículas distintas, podendo ocorrer em uma mesma instituição ou instituições diferentes; e subsequente, oferecida a quem já tenha concluído o ensino médio.



ACERVÓ EPSJV

volvimento (BID). “Ao mesmo tempo em que diminuiu o orçamento das estruturas públicas, o governo estabeleceu que as instituições públicas deveriam pleitear o seu financiamento a partir de um projeto de reorganização de acordo com os princípios do Proep, o que implicava, entre outras medidas, zerar a oferta do ensino médio e apresentar um planejamento de arrecadação de recursos privados a partir da extensão da pesquisa aplicada”, diz Marise.

Ivone Moreyra, que atuava no Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Federal e havia sido uma das fundadoras da Associação Nacional de Docentes das Escolas Federais, em 1987, conta que a ruptura operada a partir daí nos currículos das instituições federais foi “brutal”. “As instituições federais, ainda que fossem em certa medida marcadas por um autoritarismo e conservadorismo por parte das direções, preservavam uma estrutura curricular muito forte, no sentido de oferecer uma formação que abrangia artes, música, mesmo para um aluno que estava fazendo eletrotécnica, por exemplo”, diz ela, complementando: “Há uma desestruturação dos currículos integrados e a introdução massiva da ideia das competências trazida pelos organismos internacionais. Na época se dizia que essas escolas eram muito caras para ficarem oferecendo formação em arte, história, música, literatura, etc, a pessoas que vão assumir uma posição técnica na sociedade”. Segundo Ivone, o programa acaba também desestruturando o trabalho de discussão política que os sindicatos à época procuravam trazer para dentro dessas instituições. “Isso é destruído porque o ministério entra de forma muito forte com recursos federais para as escolas que apoiassem a reforma”, aponta. Em 2002, já no governo de Luis Inácio Lula da Silva, a EPSJV assinou um convênio com o governo para receber recursos pelo Proep – que seria desativado pelo governo no início de 2003 - para a construção de seu novo prédio, inaugurado em 2004.

No âmbito da saúde, data do ano 2000 a criação do Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfer-

magem (Profae), inspirado na experiência do Larga Escala, que promoveu a formação de milhares de auxiliares e técnicos de enfermagem por meio de convênios com as secretarias estaduais, financiada em parte por meio de empréstimos contraídos junto ao BID.

Pequenas vitórias em um contexto adverso

Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e presidente do Instituto Paulo Freire Itália, Silvia Manfredi destaca que, a despeito dos retrocessos, houve nesse período algumas iniciativas interessantes, desenvolvidas principalmente por entidades sindicais e organizações não governamentais no âmbito do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), criado em 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). “O plano seguia uma concepção de formação profissional muito centrada nos ditames das entidades internacionais, no modelo de competências e da empregabilidade. Mas é interessante que algumas ONGs com uma concepção de educação emancipadora e algumas entidades de trabalhadores converteram um pouco essa lógica e criaram programas interessantes de educação profissional a partir do financiamento do Planfor”, resgata Silvia. Ela dá o exemplo de dois projetos capitaneados por organizações surgidas em meados da década de 1980 que desempenharam papéis de destaque no processo de mobilização social durante a redemocratização do país.

Uma delas é a Central Única dos Trabalhadores (CUT), criada em 1983, e que a partir de 1996 passa a receber recursos do Planfor para desenvolver o Projeto Integrar, programa pelo qual a central sindical buscava aliar formação profissional com o aumento da escolaridade básica dos trabalhadores. “Era um projeto cujos gêmens foram colocados ainda durante ditadura, a partir da experiência de sindicatos com os cursos supletivos para certificar trabalhadores de nível fundamental e médio, mas que procuravam também fazer em paralelo um trabalho de conscientização política. Essas experiências foram gerando concepções alternativas de educação profissional”, afirma.

Outra organização que, segundo Silvia, recebeu recursos do Planfor nesse período foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado em 1984 no bojo das lutas por reforma agrária que eclodiram durante a redemocratização. Com financiamento do programa, aponta a pesquisadora, o MST desenvolveu um projeto de alfabetização de jovens e adultos em assentamentos rurais, o Proalfa. “O MST colocou na agenda nacional a discussão da educação para o campo como uma que tem que ter a sua especificidade. Construiu escolas com uma filosofia e com um projeto político-pedagógico próprios muito interessantes”, diz Silvia.

Anos 2000: ensino médio integrado e expansão da rede federal

Em 2004, já no primeiro mandato de Luis Inácio Lula da Silva, o decreto 2.208/97 foi revogado, por meio de uma nova normativa do poder Executivo, o decreto 5.154. Entre outras medidas, ele trouxe de volta a possibilidade de que a oferta de educação profissional técnica de nível médio se desse de forma integrada ao ensino médio, mantendo, porém, as modalidades concomitante e subsequente. O texto, como destacam Vanessa e Maria Auxiliadora, representou, por um lado, um avanço em direção ao ensino politécnico e à superação da dualidade educacional; por outro, a manutenção das formas de articulação da educação profissional com o ensino médio previstas pelo decreto anterior



“evidenciaram o caráter conciliador das políticas do governo Lula”. A estrutura formal do Ministério da Educação preservou a separação entre educação básica e profissional, na medida em que, também em 2004, o governo federal criou, por meio de um decreto, a Secretaria de Educação Básica (SEB), que ficaria responsável pela coordenação das políticas do ensino infantil ao médio, e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). “Nós tínhamos tantas frentes de atuação que a gente acabou deixando um pouco de lado a discussão mais avançada, teórica e ideologicamente, da politécnica dentro das escolas, para avançar em outras questões que entendíamos como estratégicas e que avançaram nesse período: a expansão física da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o ordenamento da estrutura curricular dos cursos técnicos, com os catálogos nacionais de cursos técnicos e depois de cursos superiores de educação tecnológica”, destaca Ivone. “O que a gente não conseguiu foi discutir com o Ministério do Trabalho a questão da qualificação profissional, um nicho das escolas privadas e do Sistema S”, lamenta.

A partir de 2005, o governo federal implementa o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, que em 2004 era composta por 143 instituições. O projeto só foi possível com a aprovação da lei 11.195, que alterou a legislação que criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica em 1994, voltando a autorizar que a União investisse na expansão e criação de novas escolas públicas de ensino profissional, o que anteriormente só era permitido por meio de parcerias com estados, municípios, setor produtivo ou ONGs, que por sua vez ficavam responsáveis pela manutenção e gestão das novas unidades. O objetivo inicial do plano era a ampliação da rede por meio da criação de 42 unidades, entre Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Unidades de Ensino Descentralizadas, vinculadas aos Cefets, mas instaladas em municípios diferentes dos que sediavam os Cefets nos estados. Em 2007, foi iniciada a implantação da segunda fase do plano, que previa a criação de 150 novas instituições

Pesquisadores apontam contradições no Pronatec, lançado em 2011

federais de Educação Profissional e Tecnológica. Essa etapa previa um aporte de R\$ 750 milhões para instalação da infraestrutura e outros R\$ 500 milhões por ano para manutenção de profissionais nas novas instituições. O plano significou a maior expansão da história da Rede Federal, como destacam Vanessa Caires e Maria Auxiliadora Monteiro em seu livro: “Enquanto foram construídas 140 escolas técnicas entre 1909 e 2002, entre 2003 e 2010 o MEC entregou à população 214 unidades de ensino, totalizando 354 instituições de Educação Profissional e Tecnológica e mais de 400 mil vagas ofertadas em todo o país”.

Em 2008, o governo federal celebrou com o Sistema S acordos para ampliar a oferta de cursos gratuitos nessas instituições, que no caso do Senai previa a ampliação, até 2014, para 66,6% da receita líquida decorrente da contribuição compulsória gerenciada pela confederação patronal – nesse caso, a CNI – para a oferta de vagas gratuitas em cursos de formação inicial e continuada e formação técnica de nível médio nessas instituições. No caso do Sesi, a meta era chegar a 33,3% em 2014.

Na saúde, a principal iniciativa do governo Lula na área de educação profissional se deu a partir de 2010, com o Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (Profaps). Herdeiro do Profae, o programa tinha como meta a formação de 260 mil trabalhadores, e visava à oferta de cursos técnicos em áreas como Radiologia, Citologia, Manutenção de Equipamentos, Vigilância em Saúde e Enfermagem, entre outros, bem como cursos de capacitação para Agentes Comunitários de Saúde e na área de Saúde do Idoso para as equipes da Estratégia de Saúde da Família, por meio das Escolas Técnicas do SUS, Escolas de Saúde Pública e Centros Formadores vinculados aos governos estaduais e municipais e financiamento do Ministério da Saúde.

No âmbito do Profaps foi que se construiu o referencial teórico para o curso técnico de Vigilância em Saúde, processo do qual a EPSJV participou como instituição de referência. Organizado como um itinerário formativo, a proposta era que ele pudesse conferir uma habilitação técnica a 85 mil Agentes de Combate a Endemias (ACE) que tinham recebido formação inicial por meio de outro programa executado pelas ETSUS, coordenado pela EPSJV e financiado pelo Ministério da Saúde entre 2001 e 2006: o Proformar, ou Programa de Formação de Agentes Locais de Vigilância em Saúde. Em 2017, a EPSJV organizou a produção de um livro didático para subsidiar as ETSUS na oferta do curso.

Alguns anos antes, a EPSJV havia participado ativamente também da construção dos referenciais curriculares nacionais para o curso técnico em Agente Comunitário de Saúde (ACS), em 2004. Com carga horária de 1.200 horas, o Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde (CTACS) passou a ser ofertado pela EPSJV em 2008, e já proporcionou a



Campus Crato do Instituto Federal do Ceará é fruto da expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica



formação técnica para centenas de ACS que atuam no estado do Rio de Janeiro. A experiência da EPSJV também subsidiou a produção de material didático para docentes do CTACS, que pode ser utilizada em âmbito nacional pelas Escolas Técnicas do SUS.

Contradições se ampliam

Com a eleição de Dilma Rousseff, que assumiu a Presidência da República em 2011, a educação profissional permanece no centro da agenda do governo federal, segundo Vanessa Caires e Maria Auxiliadora Monteiro, que apontam como exemplo o lançamento, em agosto de 2011, da terceira fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Essa etapa previa a criação de 208 novas escolas de formação profissional até 2014. No total, somando as fases iniciais de implementação do plano durante o governo Lula, a expansão da rede totalizaria um investimento público de mais de R\$ 1,1 bilhão, com a criação de 600 mil novas vagas na Rede, que em 2014 passou a somar 562 unidades.

Em 2011 foi lançado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, o Pronatec. Com foco no atendimento prioritário de estudantes de ensino médio da rede pública, inclusive da EJA, trabalhadores e beneficiários dos programas federais de transferência de renda, o programa agregou várias iniciativas na área de educação profissional que já existiam anteriormente, entre elas o acordo de gratuidade com o Sistema S, celebrado em 2008. Além disso, o programa criou, para a educação profissional, iniciativas que já eram utilizadas na educação superior, notadamente a oferta de bolsas a estudantes e trabalhadores em cursos técnicos e de formação inicial e continuada (FIC) em instituições privadas ou do Sistema S. Para seus críticos, o Pronatec não contribuiu para a elevação da escolaridade média dos brasileiros, a despeito da transferência massiva de recursos públicos para instituições privadas. Segundo tese de doutorado defendida pela pedagoga do Instituto Federal Farroupilha no Rio Grande do Sul Neila Drabach em 2018, de 2011 a 2016, foram realizadas 3,274 milhões de matrículas no Sistema S através do acordo de gratuidade



via Pronatec. Destas, apenas 8,9% foram em cursos técnicos. O restante foi nos cursos FIC, com duração média de 160 horas. Além disso, quase metade das matrículas registradas pelo programa entre 2011 e 2016 foi na modalidade Bolsa-Formação. Foram 4,647 milhões de matrículas nessa modalidade, sendo que 66,72% foram realizadas pelo Senai, Senac, Senar e Senat. Destas, 88,6% foi de cursos FIC, e apenas 11,4% de cursos técnicos. O Pronatec Bolsa-Formação significou um aporte de R\$ 8,155 bilhões para essas entidades no período, segundo a pesquisa.

Os dados vão ao encontro da análise de Vanessa Caires e Maria Auxiliadora Monteiro, que em seu livro avaliam que o Pronatec, ao priorizar a oferta de cursos técnicos concomitantes ou subsequentes e de cursos de capacitação profissional de curta duração, “descomprometidos com uma formação mais consistente e ampla”, contribuiu para “colocar em risco” a integração entre a educação profissional e ensino médio que vinha ganhando espaço no âmbito das políticas públicas. As autoras, no entanto, chamam atenção para a relação ambígua e contraditória entre o ensino médio e a educação profissional que vinha se desenvolvendo ao longo da história, e que se expressa de maneira acentuada nesse período. Poucos meses após o lançamento do Pronatec, por exemplo, o Ministério da Educação homologou um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apresentando a possibilidade de oferta da educação profissional integrada ao ensino médio, e criou a possibilidade de que a oferta se dê de forma concomitante, mas com a integração no conteúdo, por meio de acordos para execução de projetos pedagógicos unificados entre instituições diferentes. Além disso, destacam as autoras, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, após mais de três anos de tramitação no Congresso, traz duas metas referentes à educação profissional: a meta 10 prevê a oferta de, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional; já a meta 11 fala em triplicar, até 2024, as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando pelo menos 50% em instituições públicas.

Rupturas

Com o impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016, o espaço para o contraditório no âmbito das políticas de educação profissional acaba se reduzindo de maneira sensível. Poucos meses após assumir a presidência, Michel Temer apresenta a Medida Provisória 746, da Reforma do Ensino Médio em setembro de 2016, sob inúmeras críticas de entidades, movimentos sociais e pesquisadores do campo educacional, inclusive a EPSJV. A medida se fundamentou no texto



A Escola hoje

A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio é uma unidade técnico-científica da Fiocruz que promove atividades de ensino, pesquisa e cooperação no campo da Educação Profissional em Saúde. A EPSJV oferece cursos técnicos de nível médio, de especialização e de qualificação em diversas áreas, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de um Programa de Pós-graduação em Educação Profissional em Saúde.

A Escola coordena e desenvolve programas de ensino em áreas estratégicas para a Saúde Pública e para Ciência e Tecnologia em Saúde; elabora propostas para subsidiar a definição de políticas para a educação profissional em saúde e para a iniciação científica em saúde; formula propostas de currículos, cursos, metodologias e materiais educacionais; e

produz e divulga conhecimento nas áreas de Trabalho, Educação e Saúde.

Desde 2004, a Escola também é Centro Colaborador da Organização Mundial de Saúde (OMS) para a Educação de Técnicos em Saúde e Secretaria Executiva da Rede Internacional de Educação de Técnicos em Saúde (RETS), desde 2005. A instituição desenvolve ainda iniciativas de cooperação nacional e internacional principalmente em países da América Latina e África.

Com o objetivo de disseminar conhecimento em sua área de atuação, a Escola Politécnica edita o periódico científico ‘Trabalho, Educação e Saúde’, lançado em 2003; coordena a Biblioteca Virtual sobre Educação Profissional em Saúde (BVS-EPS); e publica, desde 2008, esta revista jornalística ‘Poli – Saúde, Educação e Trabalho’, além de

desenvolver diversas outras iniciativas de comunicação e divulgação nas redes sociais. A EPSJV também foi Secretaria Técnica e Secretaria Executiva de Comunicação da RET-SUS.

A Escola ainda edita livros e material educativo sobre suas áreas de atuação e sedia a Estação de Trabalho Observatório dos Técnicos em Saúde, que integra a Rede de Observatórios de Recursos Humanos em Saúde, criada pelo Ministério da Saúde e pela Organização Pan-americana de Saúde (Opas) como espaço para produção e análise de informações e conhecimento nessa área.

Desde 1986, a EPSJV também coordena o Programa de Vocação Científica (Provoc) da Fiocruz, que proporciona a jovens do ensino médio a vivência no ambiente de pesquisa.

do projeto de lei 6.840, que tramitava desde 2013 na Câmara dos Deputados sob duras críticas de educadores pelo seu potencial de reforçar novamente a dualidade educacional e fragmentação curricular nessa etapa de ensino, que vinha, entre avanços e retrocessos, sendo combatida no âmbito da política pública. Entre as principais mudanças operadas pela reforma do ensino médio do governo Temer – transformada em lei em 2017 – na organização curricular dessa etapa de ensino está a previsão de que o currículo do ensino médio seja estruturado a partir de “itinerários formativos” aos quais os alunos

deveriam optar: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional. Em 2018, é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para orientar a construção dos currículos comuns a todos itinerários formativos previstos pela reforma, e mais tarde, no mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação aprova novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, alinhando-as ao conteúdo da reforma. “Não foi a toa que a diretora do Inep [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira] na gestão do Paulo Renato de Souza no MEC, durante as reformas do governo FHC, foi chamada para ser a secretaria-executiva do MEC no governo Temer. O que eles fizeram, em pouquíssimo tempo, foi a reforma educacional do ensino médio que queriam fazer lá nos anos 1990 e não foram capazes porque houve resistência da sociedade”, analisa Frigotto, que avalia que desde então a conjuntura só piorou. “Eu acho que o pensamento crítico, os setores que lutam pela universalização do ensino médio técnico de qualidade para os trabalhadores, têm um desafio monumental pela frente. A proposta da educação politécnica, de ensino médio integrado é um ponto que as forças políticas que estão hoje no poder querem eliminar do debate educacional”.

A atual diretora da EPSJV, Anakeila Stauffer, destaca como um dos frutos do trabalho que vem sendo desenvolvido ao longo desses 35 anos os processos democráticos construídos pela Escola, que ela considera uma “potência muito grande” da instituição, especialmente em um contexto como o atual. “A gente consegue ter uma continuidade do projeto em cima dos nossos princípios e da história da nossa instituição, e isso é fruto de um trabalho coletivo. Com isso temos uma possibilidade ímpar de potencializar propostas que já estão consolidadas no nosso cotidiano”, avalia Anakeila. A pandemia de coronavírus, que marca o aniversário de 35 anos da instituição, tornou ainda mais evidente a importância do trabalho desenvolvido ali. “Os pilares que sustentam a Escola são fundamentais para a gente pensar essa crise, que não é só sanitária, mas de esgotamento societário. Sem saúde, educação e ciência públicas, feitas por e para os trabalhadores, a gente não teria como enfrentar essa pandemia”, ressalta Anakeila. E completa: “A gente tem que dialogar com as condições societárias atuais e projetar um outro mundo, uma outra sociedade. A EPSJV traz essa perspectiva para o centro da discussão com as suas diversas interfaces: na saúde, na educação, na ciência, na cultura”. ○



COMO TUDO COMEÇOU

Embora tenham existido experiências anteriores, o marco de uma política nacional para o que hoje se chama 'Educação Profissional' se dá no início do século 20

Cátia Guimarães

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação, decreta [que] em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito”.

Foi assim que toda essa história começou. Esse texto abre o decreto 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha em 1909. Trata-se da justificativa para a criação daquela que é considerada a primeira política pública de âmbito nacional voltada para a Educação Profissional – que ainda não tinha esse nome nem o desenho de hoje. A partir dele, foram criadas 19 escolas em todos os estados, menos o Rio Grande do Sul e o Distrito Federal, que já tinham instituições semelhantes. E a motivação para isso não poderia ser mais clara: o foco eram aqueles que, aos olhos do governo, precisavam de caridade e disciplina.

Mal tinham se passado duas décadas desde a abolição da escravidão e a população negra no Brasil – a esmagadora maioria ex-escravos ou descendentes deles –, depois de liberta, encontrava-se sem emprego, renda e acesso aos serviços essenciais. O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1900 não coletou informações sobre cor ou raça, mas o anterior, de 1890, apontava um contingente de mais de 8 milhões de pretos e pardos. “O decreto do governo Nilo Peçanha tem que ser entendido como uma tentativa de resposta à situação social que o Brasil vivia pelos grupos dominantes que ocupavam o Estado naquela ocasião”, diz Domingos Leite Filho, referindo-se às lutas que, junto com acordos também feitos pelo alto, levaram ao fim da escravidão. E completa: “Se você observa o texto do decreto, a educação profissional ali está na íntegra voltada a impedir que as pessoas às quais ele se destinava enveredassem pela vida do ócio, da vagabundagem e do crime. A lei traz, por um lado, o ensino elementar básico, mas ao mesmo tempo, traz um aspecto de correção social e de domínio, que reitera uma educação mínima para esses trabalhadores junto com um aspecto moral”.

Não era propriamente uma novidade. Ainda no século 19, internatos filantrópicos e estatais que se dedicavam a abrigar os ‘desvali-



Oficina de carpintaria na Escola de Aprendizes e Artífices do Pará, em 1927

dos’ muitas vezes incluíam o ensino de um ofício. E, como conta Luiz Antonio Cunha no livro ‘O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização’, três anos antes do decreto de Nilo Peçanha, já havia sido apresentado ao parlamento um anteprojeto de lei que criava campos e oficinas escolares e institutos profissionais para promover o “ensino prático industrial, agrícola e comercial” em todo o país. O texto detalha: “Os internatos de ensino profissional constariam de duas seções: na primeira, seriam admitidos os ‘menores desamparados, que não forem viciosos ou insubordinados’. Na segunda seção, seriam recolhidos os menores expulsos das escolas ou quaisquer outros estabelecimentos de instrução pública; os que por insubordinação ou maus costumes, fossem trazidos ao internato pelos pais ou tutores; e os que andassem pelas ruas mendigando ou praticando vícios”.

Esse “caráter assistencialista” das instituições de educação profissional foi, de fato, a marca da política que se instalou no Brasil, tanto nas iniciativas do governo quanto nas da sociedade civil, mas Lucília Machado lembra uma experiência anterior que teve um caráter diferente. “No Brasil, a criação, por D. João VI, em 1808, no Rio de Janeiro, do Colégio das Fábricas, tem sido considerada um marco de referência”, conta, explicando que a decisão se deu quando a Família Real Portuguesa chegou ao Brasil e, com isso, foi suspensa a proibição de que o país produzisse mercadorias, chamadas de manufaturas. “As colônias portuguesas não foram, contudo, capazes de enfrentar a concorrência com os produtos ingleses. Por outro lado, convencionou-se ser a agricultura a vocação do país. Com isso, o Colégio das Fábricas se desfez”.

Um século depois, quando surgiram as Escolas de Aprendizes e Artífices, a pesquisadora analisa que começava a despontar também a necessidade de se formar mão de obra. E isso se justificava, principalmente, segundo ela, devido às “inconveniências, para os empresários e governos, de dar continuidade à importação de trabalhadores europeus, questionadores da forma praticada no Brasil de utilizar a força de trabalho”. Na diferença entre uma educação profissional focada na caridade e na disciplina para uma formação voltada para o trabalho, se deu o que ela considera uma primeira “controvérsia” entre o lugar da escola e os interesses do setor produtivo na Educação Profissional.

Isso porque, segundo Lucília, a formação focada no “assistencialismo e na contenção social da marginalidade” entrou em disputa com outro projeto: “o de fazer da educação escolar uma estratégia de formação do novo trabalhador”. “Havia uma massa humana liberada com a abolição da escravidão, mas destituída dos requisitos exigidos pela indústria nascente. Por outro lado, havia-se que evitar a

importação de novos contingentes de força de trabalho estrangeira, pois com ela ingressavam militantes anarquistas, representando um custo político que a burguesia queria evitar”, explica.

O desenho da rede

É fato que a história da Educação Profissional no Brasil começa antes, mas o decreto que abre esta matéria representa, nas palavras de Lucília Machado, “o início da atuação direta do governo federal no campo da formação para o trabalho”. “[As Escolas de Aprendizes e Artífices] tinham um regulamento comum, estabelecido, em 1918, mediante um decreto presidencial. Em 1919, foi criado o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico com o objetivo de acompanhar o funcionamento dessas escolas e apontar medidas de aperfeiçoamento”, explica, destacando que as escolas criadas, “desde seu início se fizeram interconectadas, dispondo de uma identidade comum inclusive curricular e de normas de organização compartilhadas”.

O decreto estabelecia como aptos a se matricular nessas escolas “indivíduos” de 10 a 13 anos de idade, com prioridade para os “desfavorecidos da fortuna”. Não podiam sofrer de “moléstia infectocontagiosa” e – como uma lembrança incômoda para uma Rede que hoje se orgulha do trabalho de inclusão de deficientes – não podiam “ter defeitos que os impossibilitem para o aprendizado de ofício”. Esses dois pré-requisitos, inclusive, continuariam válidos por muitos anos, em vários outros modelos de escola do país. “O aspecto social corretivo e segregacional se tornava muito mais forte do que o próprio domínio de alguma letra ou habilidade para o exercício do trabalho”, diz Domingos.

Embora definisse que as escolas seriam custeadas pelo governo federal, o decreto também garantia que o que fosse produzido pelos estudantes nas oficinas poderia ser comercializado e o dinheiro usado pela direção para a compra de novos materiais. Os principais ofícios ensinados nessas primeiras escolas mostram um certo retrato do Brasil pouco industrializado do início do século 20: alfaiataria, sapataria e marcenaria lideravam o *ranking*, de acordo com o estudo de Cunha – exceção era São Paulo, onde a industrialização caminhava mais rapidamente, o que se refletia também nas escolas, que já ofertavam cursos como mecânica e eletricidade.

O mesmo autor, no segundo livro da coleção, que trata do período escravocrata, conta que várias dessas atividades mais recorrentes, entre outras que envolviam o artesanato e a manufatura, eram desenvolvidas por escravos e, por isso, para se diferenciar, os “homens livres” se afastavam delas. “O trabalho manual passava, então, a ser ‘coisa de escravos’ ou da ‘repartição de negros’ e, por uma inversão ideológica, os ofícios mecânicos passavam a ser desprezados, como se houvesse algo de essencialmente aviltante no trabalho manual”, conclui o texto.

Formação Geral e Trabalho na Educação Básica

Isso mostra como aquilo que virá a ser chamado de Educação Profissional já nasce, no Brasil, como um caminho para diferenciar a educação de acordo com a origem social. O pano de fundo é a naturalização da ideia de que os mais abastados podem receber uma formação básica, que lhes permita inclusive chegar ao ensino superior, enquanto aos mais pobres basta uma formação que acelere a sua

entrada no mercado de trabalho. A esse processo, os pesquisadores costumam chamar de “dualidade estrutural” na educação.

Esse dilema está longe de ser uma particularidade brasileira, mas a origem do que se desenrolou por aqui guarda detalhes importantes. “O colonialismo tinha como condição que todo conhecimento era produzido na metrópole, Portugal”, explica Domingos. Soma-se a isso, de acordo com o professor, o “desvalor social” associado ao trabalho, em grande medida pelo “estigma” da escravidão.



O PANO DE FUNDO É A NATURALIZAÇÃO DA IDEIA DE QUE OS MAIS ABASTADOS PODEM RECEBER UMA FORMAÇÃO BÁSICA, QUE LHE PERMITA INCLUSIVE CHEGAR AO ENSINO SUPERIOR, ENQUANTO AOS MAIS POBRES BASTA UMA FORMAÇÃO QUE ACELERE A SUA ENTRADA NO MERCADO DE TRABALHO. A ESSE PROCESSO, OS PESQUISADORES COSTUMAM CHAMAR DE DUALIDADE ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO

Cento e dez anos se passaram. E as escolas criadas naquela época sofreram muitas mudanças. Hoje é exatamente na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que atua boa parte dos pesquisadores que usam a categoria de ‘dualidade estrutural’ para criticar esse modelo e propor um novo lugar para o trabalho na relação com a educação. “Na nossa perspectiva, o trabalho é a base da produção da existência e, portanto, é também a base da produção dos conhecimentos”, explica Domingos Leite, defendendo que, por isso, essa compreensão do trabalho deve estar presente na educação básica, mesmo quando não se está formando para profissões específicas.

Acontece que, embora a legislação brasileira considere a Educação Profissional como parte da educação básica, na prática, os cursos desse segmento precisam fornecer conhecimentos e habilitação para o trabalho (leia mais na pág. 31). Domingos explica: “No caso da sociedade brasileira, uma grande parcela da juventude, por necessidade absoluta de sobrevivência, ingressa na prática do trabalho. Por isso, uma educação com base em alguma especialidade profissional faz sentido ético e político no momento histórico que nós vivemos”. A disputa, diz, é por uma educação que não ignore essa necessidade nem se reduza a ela. “A esses jovens se daria além da educação de cultura geral uma educação para as profissões ainda na etapa do ensino médio”, resume, destacando que esse é o caminho que vem sendo seguido por instituições como as que compõem a Rede EPCT e a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fiocruz. O

EDUCAÇÃO PARA A INDÚSTRIA

Com o incentivo à industrialização nas décadas de 1930 e 1940, educação profissional ganha um novo papel e nova organização no país. Principal marco dessa mudança é a criação do Senai

Cátia Guimarães



Roberto Simonsen,
ex-presidente da Fiesp



Getúlio Vargas e o ex-presidente
da CNI, Euvado Lodi

Agora não se trata mais de fazer caridade com a educação profissional: trata-se de formar trabalhadores e técnicos para atender à demanda da indústria em expansão”. Assim José Geraldo Pedrosa, professor do mestrado em educação profissional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet/MG), resume a política de formação para o trabalho desenvolvida no Brasil nas décadas de 1930 e 1940. “Não há nenhuma continuidade entre a medida dos republicanos no início do século que criaram as Escolas de Aprendizes e Artífices e a mudança que acontece em 1942, com a criação do Sistema S”, compara. O professor se refere ao surgimento do Serviço Nacional Autônomo da Indústria, Senai, principal marco da educação profissional da era Vargas, que ‘inventou’ um novo modelo de financiamento, de gestão e de pedagogia. E que sobrevive, firme e forte, até os dias atuais.

O principal motor dessa mudança de perspectiva na educação profissional era a aposta que o país fazia na industrialização. Razões não faltavam. Afundada até a cabeça na 2ª Guerra Mundial – que durou de 1937 a 1945 –, a Europa não conseguia mais fornecer boa parte dos produtos que o Brasil comprava. “A guerra criou dificuldades de importação de produtos industriais básicos como o alumínio, por exemplo. O Brasil teve que passar a produzir, o que provocou um certo crescimento na indústria nacional. E o país passou a ter também uma certa demanda de exportação, por exemplo, de minério de ferro. A Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) foi criada em 1946 para produzir produtos industriais básicos para exportação”, contextualiza José Geraldo. Essa industrialização, por sua vez, criava a necessidade de trabalhadores com uma qualificação que, naquele momento, o país quase não tinha.

Aqui, no entanto, a palavra “quase” faz toda diferença. Porque, se é verdade que, como política do governo federal, a formação profissional voltada para a indústria só vai ganhar um gás na era Vargas, não se pode ignorar que, muito antes, isso já era realidade em algumas províncias, principalmente em São Paulo. Independentemente das demandas que a guerra traria mais tarde, lá, diferente da maior parte do país, já havia se desenvolvido uma “certa burguesia” que tinha interesses específicos a ponto de tentar competir com o capital estrangeiro que chegava por essas bandas. Quem destaca e explica essa conjuntura é Carmen Sylvia Moraes, professora da Universidade de São Paulo (USP): “A Província de São Paulo, no final do século 19, vai congrega um tipo de atividade econômica – a cafeeira – que leva à produção de um grande excedente econômico. E os latifundiários, conseguiram – por meio da produção e comercialização do café – aplicar esses excedentes em outras dimensões da economia”, explica Carmen. E complementa: “O sujeito econômico, o cafeicultor representante do grande capital cafeeiro, reúne na mesma criatura o latifundiário e o empresário industrial. Eles foram responsáveis, aqui na província, pelo desenvolvimento dos primeiros ramais ferroviários, competindo com a indústria ferroviária inglesa, investiram na indústria têxtil e de alimentos, criaram os bancos com o capital acionário, e investiram nas companhias de distribuição de eletricidade e produção de energia elétrica”. E isso, diz, tem influência direta sobre o pioneirismo de São Paulo também na educação profissional: já no final do século 19, antes mesmo da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo governo Nilo Peçanha, a então província criou o Liceu de Artes e Ofícios para, segundo Carmen, “contemplar a demanda da indústria de construção”, formando marceneiros, carpinteiros e outros profissionais. “Aqui em São Paulo, já no final do século 19, há um discurso e uma preocupação de formar uma mão de obra que viesse a contemplar as novas necessidades do desenvolvimento urbano, industrial e comercial”, conta.

É bem verdade que a primeira tentativa foi trazer de outros países trabalhadores já familiarizados com a indústria, que eram entendidos também como “agentes civilizadores”, como conta Carmen. “Eles já sabiam trabalhar na fábrica, conheciam os trabalhos, vamos dizer assim, mais modernos daquele momento urbano... E vão ser escolhidos por isso, inclusive para desenvolver um certo mercado interno de consumo”, diz. Mas houve percalços. “No começo do século [20], as greves, os conflitos dos trabalhadores por melhores condições de trabalho vão fazer com que esses empresários percebam a necessidade de limitar o número de trabalhadores nas fábricas e de construir medidas como as **leis Adolfo Gordo**, que expulsaram os trabalhadores e limitaram sua presença nas fábricas. Ao mesmo tempo, eles começaram a criar mecanismos para constituir a força de trabalho com os [trabalhadores] nacionais. E uma das mediações foi a organização de escolas profissionais, oficiais, onde se daria a institucionalização da formação dessa força de trabalho”, completa.

Carmen destaca que, também no início do século, portanto muito antes do processo de industrialização nacional das décadas de 1930 e 1940, o Brasil ampliava o uso de máquinas estruturadas em metal, substituindo os instrumentos de madeira, e a manutenção dessas máquinas exigia um trabalhador com formação em metalurgia. Segundo a professora, entre 1911 e 1912, a importação desses bens chegou a quintuplicar. Não por acaso, diz, foi em 1911 que São Paulo criou suas escolas profissionais. Inauguradas apenas dois anos depois das Escolas de Aprendizizes e Artífices, que foram iniciativa do governo federal, na criação das instituições paulistas o objetivo declarado já era formar mão de obra para atender ao processo de urbanização e “modernização da economia”, como explica Carmen. “Não há o discurso do assistencialismo aos necessitados, aos pobres e desassistidos da sorte, tal como aparece no discurso do governo federal”, compara, e exemplifica: “A Escola de Aprendizizes e Artífices que foi criada em São Paulo tinha curso de marcenaria, carpintaria e até de mecânica. Mas é estranho que ela não desenvolvesse cursos de metalurgia, por exemplo, voltados para as necessidades industriais. Quem vai fazer isso são as escolas profissionais criadas pelo governo de São Paulo”. Já em regiões como Norte e Nordeste, que não viviam o processo de industrialização, lembra a professora, as instituições da Rede criada pelo governo federal “floresceram com mais propriedade”, conseguindo responder melhor às demandas locais.

Especificamente no campo da educação profissional, José Geraldo cita também a experiência precoce de escolas de engenharia em outras regiões brasileiras, como as de Porto Alegre (RS), Ouro Preto (MG) e Rio de Janeiro (RJ). Carmen explica que a importância de descrever essas especificidades regionais está em reconhecer que, mesmo que não tivesse atuação nacional, já existia no país, naquele momento, um “agente social com interesses econômicos e políticos próprios”. A preocupação da professora, portanto, é combater a ideia de que só a partir dos anos 1930 surgiram por aqui “escolas profissionais no formato burguês de atender às necessidades de formação e qualificação da mão de obra para o mercado”. “Isso é um equívoco histórico”, diz.

“Industrialistas”

Todo esse movimento pioneiro, que tem São Paulo como berço principal, fez com que, nas décadas de 1930 e 1940, quando a guerra pressionava pela substituição de importações, o país já tivesse um conjunto de empresários que apostavam nesse caminho e que estavam dispostos a influenciar a política nesse sentido. “A guerra não foi o único fator no desenvolvimento da indústria nacional. Com a chegada do [Getúlio] Vargas ao poder, ele vai abrir espaço no governo para os chamados ‘industrialistas’”, explica José Geraldo. Entre eles, um nome de destaque é Roberto Simonsen – professor da Politécnica de São Paulo, que foi deputado, senador e fundador da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), que José Geraldo considera um “intelectual esclarecido” do governo Vargas. Outro é João Luderitz, da Escola de Engenharia de Porto Alegre, que, ainda na década de 1920, elaborou um projeto de remodelação das Escolas de Aprendizizes e Artífices que, no entanto, foi engavetado. “Os engenheiros industrialistas eram figuras que já acreditavam que a perspectiva de futuro do Brasil seria a industrialização”, explica o professor.

E aqui se trava um debate sobre quem protagonizou a política de educação profissional adotada pelo governo central nas décadas de 1930 e 1940, especialmente a partir dos contornos que ela tomou com a criação do Sistema S. No livro ‘O ensino profissional na irradiação do industrialismo’, que compõe a famosa trilogia sobre a história da educação profissional, Luiz Antônio Cunha afirma que, num primeiro momento, os empresários foram contrários à legislação que levava a formação profissional para o setor produtivo. Segundo ele, nesse caso, o governo Vargas foi mais visionário, conseguindo antecipar uma necessidade que nem o próprio empresariado percebia. O autor chega a dizer textualmente que “ao invés de criar dos industriais, o Senai foi-lhes imposto pelo Estado”. Sobre isso, no entanto, há quem faça ponderações. “Havia uma demanda da indústria”, diz José Geraldo, lembrando que, desde os anos 1920, esse segmento econômico dava “sinais de crescimento” e isso se expressava na concepção de formação. Ele exemplifica contando que, ainda em 1927, um deputado industrialista chamado Fidelis Reis criou uma lei que obrigava as empresas a investirem na formação profissional. “Foi ‘letra morta’, não aconteceu nada. Mas essa ideia de formação industrial vai ganhando corpo”, diz. E completa: “Por isso eu não acho que o presidente Vargas seja esse elemento, digamos, visionário que vai antecipar a educação profissional”. O professor reconhece que o empresariado brasileiro, “tal qual hoje”, era refratário à organização desse sistema, apostando que a indústria poderia crescer mesmo sem uma formação mais estruturada dos trabalhadores. “Mas havia dentro da indústria lideranças que defendiam a educação profissional como um sistema nacional”, pondera.

Ele lembra que, em 1931, os industrialistas criaram o Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), uma entidade empresarial com patrocínio da Fiesp, que tinha a formação dos trabalhadores como um dos seus principais objetivos. E aqui é clara a

Como ficaram conhecidas quatro leis aprovadas a partir de projetos apresentados por Adolfo Gordo, que foi deputado e senador pelo estado de São Paulo no início do século. Entre elas estão duas leis de expulsão de estrangeiros, uma promulgada em 1907 e modificada em 1913 e outra de 1919.

influência da teoria de Frederick Taylor – conhecida como **taylorismo** – sobre a organização científica dos processos de trabalho, que já ganhava espaço no Brasil desde a década de 1920. Em seu livro, Cunha destaca o papel de alguns engenheiros, especialmente o suíço Roberto Mange, que ensinava na Politécnica de São Paulo, na disseminação dessas ideias. Tratava-se de um conjunto de medidas que visavam melhorar o desempenho das empresas, incluindo a produtividade dos trabalhadores. Carmen lembra que esse processo é também uma resposta dos empresários à redução da jornada de trabalho para oito horas, que foi instituída por Getúlio Vargas em 1932 como resultado de muita pressão dos trabalhadores organizados. A ideia da racionalização, afirma a professora, visava também garantir que os operários produzissem em menos o tempo o mesmo que produziam antes.

Padronização do ensino

O fato é que uma parte disso deveria ser responsabilidade da formação. “No mesmo sentido, o ensino sistemático de ofícios apressaria e baratearia a formação profissional, assim como aumentaria o rendimento físico”, diz Cunha, no livro, ressaltando que, para isso, foram adotadas as chamadas “séries metódicas”, que o autor caracteriza como “a espinha dorsal de uma pedagogia que se mostrou eficaz na formação de operários” adequados ao projeto de racionalização do trabalho. Também aqui, o processo se inicia em São Paulo, especialmente nas escolas ligadas às ferrovias, mas depois se dissemina pelo país a partir do Senai.

As séries metódicas foram, segundo José Geraldo, uma espécie de “transformação do taylorismo em pedagogia”. Carmen lembra que, no mesmo ‘pacote’ da racionalização do trabalho expressa no ensino profissional, foram introduzidos os exames psicotécnicos, que se baseavam na ideia de ‘vocação’, e começaram a ser aplicados manuais de organização do trabalho, traduzidos de outras línguas para o português. Essas mudanças pressupunham uma padronização do processo de ensino para o trabalho, por exemplo, com a adoção de materiais didáticos e a definição de sequências de aprendizagem.

Pedro Daniel Weinberg, ex-diretor do Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento e da Formação Profissional (Cintefor), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), diz que as séries metódicas, baseadas na ideia de aprender fazendo, foram a grande “inovação” pedagógica que fez com que o Senai se tornasse, de certa forma, um modelo também para outros países da América Latina. Segundo ele, instituições parecidas foram criadas, por exemplo, na Argentina, embora não se possa afirmar que lá se tenha “copiado” o modelo brasileiro, porque já havia professores de escolas técnicas pensando sobre o tema. Além disso, diz, esse modelo foi “exportado para Colômbia e Venezuela” um pouco mais tarde, nos anos 1950. “O papel do Senai foi muito decisivo”, afirma.

No Brasil, no entanto, a criação do Sistema S trouxe outras novidades além da pedagogia, impactando toda a organização da educação profissional.

Mas, afinal, o que é o Sistema S?

O que se chama hoje de Sistema S é composto por onze entidades administradas por confederações empresariais, embora nem todas voltadas para a educação profissional. A primeira, o Senai, foi criada em 1942, ligada à Confederação Nacional da Indústria (CNI). Quatro anos depois, em 1946, ainda no governo Vargas, nasceu o Senac, vinculado à Confederação Nacional do Comércio (CNC). “A

Modelo de gestão do trabalho que se caracteriza principalmente pela intensificação da divisão do trabalho – daí muitas vezes sua imagem ser associada ao ‘apertador de parafusos’ presente, por exemplo, nos filmes de Charles Chaplin. Ganhava espaço nos Estados Unidos do início do século passado, principalmente nos anos 1920, com o incremento da indústria automobilística. Foi ‘aperfeiçoado’ pelo Fordismo (por isso muitas vezes se fala em taylorismo-fordismo), que organizou a linha de montagem de modo a controlar o trabalhador de mais de perto, aumentando sua produtividade.

industrialização e a urbanização desenvolveram significativamente o comércio, que, também, como agente empregador, gerou suas demandas. Eu entendo Senai e Senac como complementares e uma resposta às demandas do processo do capital e à baixa escolaridade da população brasileira frente as novas exigências de trabalho”, explica Gabriel Grabowski, professor da Universidade Feevale, do Rio Grande do Sul.

Essas duas iniciativas existem ainda hoje e, de lá para cá, outras entidades semelhantes ganharam um ‘S’ para chamar de seu: voltados para a educação profissional, existem o Senar, de aprendizagem rural, ligado à Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária (CNA); o Senat, vinculado à Confederação Nacional dos Transportes; e o Sescoop, da Confederação Nacional das Cooperativas. “Cada setor preocupava-se somente com o seu processo sem uma visão sistêmica das necessidades de educação e qualificação para todos. O fato de hoje existir mais de uma dezena de Sistemas de Aprendizagem demonstra que cada setor busca soluções próprias e corporativas, inclusive, competindo uns com os outros. Os interesses do capital são convergentes, mas as estratégias e os programas são segmentados por setor econômico e fragmentados enquanto processos formativos. Infelizmente continuamos assim em 2020”, lamenta Grabowski.

Todas as instituições do Sistema S são privadas embora tenham sido criadas pelo governo. E a confusão não para por aí: sua principal fonte de recursos é uma contribuição compulsória que todas as empresas pagam sobre a folha de pagamento, é recolhida pelo Estado e depois entregue às confederações. Estudiosos da área têm insistido que esse dinheiro é público porque, como as empresas embutem o valor dos impostos e contribuições no preço dos produtos, em última instância, quem paga por esse ‘caixa’ são os consumidores. “Os fundos do Sistema S são públicos, pois são pagos pela sociedade e recolhidos pelo Estado, que repassa às confederações empresariais”, explica Grabowski. De acordo com relatório da Receita Federal, em 2019 o Estado arrecadou R\$ 1,46 bilhões de contribuição para o Senai. Para o Senac foram R\$ 2,96 bilhões e R\$ 1,17 bilhão para o Senar, que vem ampliando sua participação no bolo nos últimos anos. Do total desses valores, deve ser diminuído o equivalente a 1% para o Senai e Senac, referente à taxa administrativa cobrada pela Receita – que, no caso do Senar, varia de 0,2% a 2,5%. Todo o resto é repassado diretamente para as respectivas confederações. “E o Estado complementa esses recursos com mais fundos públicos mediante programas, convênios e parcerias”, afirma Grabowski, referindo-se a exemplos como o Pronatec, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado em 2011, pelo qual o governo federal repassava recursos a instituições de ensino públicas e privadas para ofertarem educação profissional. E o Sistema conta ainda com uma terceira fonte de recursos: a cobrança de mensalidades, uma possibilidade que não existia na década de 1940, quando Senai e Senac

foram criados. “Era para ser gratuito, porém foram inúmeras as modificações na legislação que gradativamente foram flexibilizando isso, [permitindo que] o Sistema S oferecesse dois serviços: cursos curtos de qualificação gratuitos e a maioria de cursos técnicos e tecnológicos superiores pagos”, explica Grabowski, que completa: “Toda a história da educação brasileira é uma relação promíscua entre privado e público, entre pago e gratuito”.

Embora muito atual, essa polêmica sobre as relações público-privadas estava presente já na origem do Sistema S. José Geraldo conta que em 1934, portanto quase dez anos antes da criação do Senai, o ministro da Educação e Saúde Pública do governo Vargas, Gustavo Capanema, montou uma comissão para pensar a reestruturação da educação profissional no país, pensando já no incremento do ensino industrial. Compunham esse grupo, de acordo com o professor, representantes de três segmentos principais: os industriais, profissionais que já atuavam na educação profissional e os chamados “intelectuais do Capanema”, que trabalhavam no Ministério da Educação e Saúde Pública. Segundo ele, a comissão funcionou até 1941, mas “não conseguiu chegar a um acordo”.

Eram duas as divergências principais: sobre a “institucionalidade” do sistema a ser criado e sobre o financiamento. “Vargas dizia o seguinte: ‘vamos criar um Sistema Nacional de Educação Profissional, então isso significa uma despesa diferenciada e portanto temos que criar uma receita diferenciada’. Os empresários, liderados pelo Simonsen, diziam o seguinte: ‘se tem que criar uma despesa, então a gente quer fazer a gestão do sistema’. Esse era o eixo da disputa”, descreve o professor do Cefet. Diante desse cenário, Vargas “bateu o martelo” e criou o Senai um ano depois de desfeita a comissão. “Foi uma vitória da Fiesp e dos empresários organizados, com o apoio do Ministério do Trabalho”, conclui Carmen Sylvia. Saiu derrotado o projeto defendido pelo Ministério da Educação. “A proposta dos intelectuais do Capanema era de criar um sistema único, uma escola que incorporasse tanto a formação geral quanto a formação para o trabalho”, afirma José Geraldo. Carmen explica a diferença: “Separaram a qualificação profissional dos aprendizes e dos trabalhadores da educação básica regular”.

José Geraldo detalha: “Com a criação da primeira instituição do Sistema S há uma mudança significativa: transformam-se as Escolas de Aprendizes e Artífices em escolas técnicas, que ficam com o Ministério da Educação e Saúde Pública, e o Senai fica sob gestão da CNI. Aí [se reafirma] a dualidade porque essa divisão vai ser um reflexo da divisão social do trabalho”. Lucília Machado, professora titular aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), completa: “O papel da indústria ou do setor produtivo nesse processo, pode-se dizer, sem dúvida, que foi e tem sido de disciplinamento para adaptar os trabalhadores às suas demandas, um condicionamento prático-instrumental destituído de conhecimento científico e subordinado às regras de maximização do uso da força de trabalho”.

Na prática, essas entidades funcionam como um sistema paralelo à rede pública e autônomo em relação ao Estado que o criou. “O Ministério da Educação não teria nenhuma ingerência na organização e no acompanhamento e avaliação dos processos de educação [profissional do Sistema S]. Isso ficou totalmente nas mãos dos empresários. A aprendizagem industrial ficou separada do Ministério da Educação e livre da ingerência da tutela estatal”, descreve Carmen. Essa é, inclusive, uma característica que diferencia as experiências desenvolvidas em outras partes da América Latina



COM A CRIAÇÃO DA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO DO SISTEMA S HÁ UMA MUDANÇA SIGNIFICATIVA: TRANSFORMAM-SE AS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES EM ESCOLAS TÉCNICAS, QUE FICAM COM O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, E O SENAI FICA SOB GESTÃO DA CNI. AÍ [SE REAFIRMA] A DUALIDADE PORQUE ESSA DIVISÃO VAI SER UM REFLEXO DA DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO’

JOSÉ GERALDO PEDROSA

a partir do modelo do Sistema S. De acordo com Pedro Daniel, países como Argentina e Colômbia implementaram uma espécie de “Senai corrigido”, nas suas palavras, exatamente porque a gestão não ficou a cargo apenas do empresariado, contando também com a participação do Estado, principalmente o Ministério do Trabalho.

Por aqui, há mais de 75 anos a inovação trazida por esse modelo alimenta o debate pedagógico e financeiro. Lucília Machado resume: “A criação do Sistema S pelo governo federal abriu polêmicas. A primeira com a reação dos empresários à proposta de lhes transferir a responsabilidade pela qualificação da força de trabalho necessária à expansão da industrialização. A segunda derivou do modelo de financiamento adotado para esse sistema, a gestão privada de recursos públicos. A terceira polêmica decorre do questionamento da decisão de colocar a formação dos trabalhadores submetida à lógica dos interesses empresariais. Tais questões vêm atravessando, até hoje, a história da educação profissional no Brasil”. O

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS DE CHUMBO

Profissionalização compulsória e eliminação das experiências progressistas que se desenvolveram a partir dos anos 1950 foram as marcas deixadas pela ditadura

Cátia Guimarães

Se a Era Vargas entrou para a História da educação profissional por ter fortalecido e institucionalizado a chamada ‘dualidade educacional’, nos anos 1950 assistiu-se a uma tendência de amenização desse processo. “Com o fim do Estado Novo, em 1945, a reconstitucionalização da vida política e volta dos educadores liberais (..) ao aparelho de Estado, a arquitetura educacional dualista começou a ser demolida”, resume Luiz Antonio Cunha, no artigo ‘Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura’. Nada disso, no entanto, se deu sem tensão e disputas. “Havia demandas que pressionavam: do lado dos empresários, querendo manter o ensino industrial, e, de outro lado, alguns intelectuais e a população querendo mais educação”, contextualiza Maria Ciavatta, professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). “Mais educação”, nesse caso, significava, ao mesmo tempo, o direito de prosseguir os estudos para além do nível técnico e de cursar disciplinas como história, geografia, português e matemática, que só eram ensinadas no secundário e não no ensino profissional.

Transição na legislação

Expressão concreta dessa mudança foram as três **leis de equivalência** (nº 1.076, de 1950, nº 1.821, de 1953 e nº 3.552, de 1959) promulgadas ao longo da década, em diferentes governos. No conjunto, elas passaram a reconhecer também os cursos profissionalizantes como caminho

de acesso ao segundo ciclo secundário e ao ensino superior. Especificamente a última, para Maria Ciavatta, representou um “movimento contra-hegemônico” impulsionado por “setores progressistas da sociedade” e do próprio Ministério da Educação (MEC). “Ela aumentava a duração dos cursos técnicos, concedia mais autonomia à administração das escolas e criava um conselho dirigente em cada escola”, descreve, ressaltando, no entanto, que esse colegiado incluía o empresário. “Não foi um abrir mão da educação industrial nem da presença dos empresários, que sempre estiveram por trás pressionando pelas suas necessidades”, pondera.

Essa tensão vai se apresentar novamente dois anos depois, quando o Brasil finalmente ganha sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No que diz respeito à educação profissional, ela confirma e completa o objetivo das leis de equivalência, mas mantém três possibilidades para o colegial: o curso de formação de professores, o ensino técnico e o secundário. Isso significa que, legalmente, os concluintes de todos poderiam tentar uma vaga na universidade, mas, na prática, a diferença da estrutura curricular de cada um desses cursos garantia condições muito desiguais entre os concorrentes. E essa separação entre educação geral e profissional se expressava também na formação dos professores: segundo a LDB de 1961, os docentes do chamado ensino propedêutico viriam da Faculdade de Ciências, Letras e Artes, enquanto os do ensino profissionalizante

Chamava-se de primeiro ciclo do ensino secundário o equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental de hoje, que se dividia entre o ginásio (de formação geral) e quatro modalidades de formação profissionalizante, voltadas para a indústria, comércio, agricultura e magistério. O segundo ciclo do secundário correspondia ao atual ensino médio, que se dividia da mesma forma. “O currículo [dos cursos profissionalizantes] era superdirecionado: quem cursasse o ensino comercial, por exemplo, com suas subdivisões, só conseguiria vislumbrar um ensino superior em finanças e, mesmo assim, só os que fizessem as modalidades de perito contador e atuário”, exemplifica Angela Tamberlini. Apenas a formação geral, portanto, oferecia oportunidade irrestrita de acesso ao ensino superior.

REPRODUZIDA DO LIVRO ‘BATATAIS: A CIDADE DOS MAIS BELOS JARDINS’, DE JOSÉ FERNANDES



Ginásio Estadual Vocacional “Cândido Portinari”, de Batatais

Estudantes protestam contra o acordo MEC-USaid, em 1968



JORNAL UNICAMP

deveriam passar por cursos especiais de educação técnica. Todas essas questões, no entanto, parecem detalhes diante da maior polêmica daquele momento: na verdade, a grande disputa da primeira LDB brasileira se deu em torno do substitutivo Lacerda, um texto alternativo apresentado pelo jornalista e então deputado Carlos Lacerda, cujo objetivo, na avaliação de grande parte dos historiadores da área, era garantir, em lei, recursos públicos para o ensino privado. E que saiu vitorioso.

“Efervescência” social

Mais do que a própria mudança de legislação, a boa notícia daqueles tempos, segundo Angela Tamberlini, também professora da UFF, é que tudo isso acontecia num período “extremamente fértil do ponto de vista dos movimentos sociais e políticos”. Foi no final dessa década e início da seguinte, lembra a pesquisadora, que se desenvolveu, por exemplo, a campanha ‘De pé no chão também se aprende a ler’, conduzida pelo educador popular Paulo Freire, além de outras experiências “bastante progressistas”.

Um caso sempre lembrado são os ginásios vocacionais, “gestados” no final da década de 1950 e criados a partir de 1962. Desenvolvido em seis escolas do estado de São Paulo, esse modelo previa uma formação geral articulada com a formação profissional a partir das necessidades locais. “Havia pesquisa com a comunidade antes da criação da escola e da implementação do currículo”, conta Angela, explicando que esse tipo de consulta definia, por exemplo, se os cursos oferecidos seriam mais voltados à indústria, ao comércio ou à agricultura.

Isso na parte profissional. Mas tudo era amarrado por um “tronco comum muito forte”, com uma visão transdiscipli-

nar, a partir de um eixo integrador que passava por disciplinas como filosofia e sociologia, sem contar a garantia de aulas de artes plásticas, teatro e música, entre outras. A professora, que estudou o tema na dissertação de mestrado que se tornou livro, conta que o colégio vocacional de Batatais (SP), por exemplo, montava galerias abertas à visitação e ao debate com a comunidade com obras de Candido Portinari emprestadas pela família do pintor, que era de Brodósqui, uma cidade vizinha. “Eles tinham uma proposta de educação ancorada na transformação social, com defesa da democracia e participação social”, resume. A experiência começou com o ginásio, depois foi ampliada para o segundo ciclo. As escolas funcionavam em tempo integral, com exceção do ginásio noturno, lançado só em 1968. Para serem criados, os colégios vocacionais se aproveitaram de “brechas” na legislação do governo de São Paulo sobre o ensino industrial. Para permanecerem abertos depois da ditadura, segundo Angela Tamberlini, as equipes “maquiavam” os relatórios que precisavam ser apresentados ao governo da vez.

Essa experiência exemplifica bem um lado da disputa entre o que Maria Ciavatta caracteriza como “duas vertentes do pensamento na educação brasileira”. Enquanto em São Paulo os colégios vocacionais buscavam facilitar que os jovens prosseguissem com seus estudos, diz, no ano seguinte, 1963, por pressão dos empresários e com apoio do Ministério do Trabalho, o governo João Goulart criou, por decreto, o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (Pipmo) que, segundo Ciavatta, “defendia a capacitação nas empresas e a expansão das escolas industriais”. “São duas vertentes, que têm diferentes sujeitos sociais”, resume.

Mas o fato é que, naquele momento, os conflitos que atravessavam a realidade brasileira iam muito além das concepções de

MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO



Recorte de jornais e estudo em grupo supervisionado em um Ginásio Vocacional

MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO

educação profissional. Como lembra Angela Tamberlini, do outro lado daquela mesma sociedade civil “extremamente fértil”, organizava-se também uma reação. O principal dessa história quase todo mundo conhece: em 1º de abril de 1964, um golpe empresarial-militar decreta o começo do fim de toda aquela ‘efervescência’. Mas as consequências sobre a educação têm seus capítulos próprios. O desfecho da experiência dos ginásios vocacionais é um entre outros exemplos do que se tornou o Brasil em mais de 20 anos de ditadura: invadidos por tanques em 1969, foram fechados por decreto no ano seguinte, com a demissão e prisão de professores e, especificamente, da sua principal idealizadora e representante, Maria Nilde Mascellani. “Começou a ter muita denúncia de que eles eram comunistas”, conta Angela.

Profissionalização compulsória

Produto da mesma pressão por “mais educação”, regada pela “efervescência democrática” que vinha desde o governo Juscelino Kubitschek, nas palavras de Maria Ciavatta, o movimento dos chamados ‘excedentes’, que pautava o acesso ao ensino superior, é considerado por muitos pesquisadores como uma das motivações para a principal mudança que a ditadura promoveu na educação profissional: a Lei 5.692, que instituiu a profissionalização universal e compulsória no equivalente ao atual ensino médio.

Era 1968, meses antes de o regime se endurecer ainda mais, com o Ato Institucional nº 5, quando várias manifestações estudantis tomaram as ruas do país, pedindo “mais vagas” e “mais verbas” para o ensino superior público, como conta o texto de Luiz Antonio Cunha. No centro da insatisfação, estavam jovens que eram aprovados no exame para os cursos universitários mas não conseguiam estudar: os chamados “excedentes”. Ciavatta explica: “Havia uma quantidade enorme de estudantes que alcançavam a nota máxima, que na época era 7,

que tinham direito a uma vaga nas universidades públicas, mas as vagas não existiam”. A resposta do regime foi dupla: de um lado, repressão; de outro, a construção de uma reforma universitária. Entre as mudanças promovidas, está a substituição das cátedras pelos departamentos e a adoção do sistema de créditos, que fragmentava as turmas. “Com isso esvaziou-se o movimento estudantil universitário”, analisa Ciavatta. Mas a medida que tratava mais diretamente dos protestos foi a criação do vestibular unificado, que atrelava o direito à vaga à nota e classificação do concorrente. “A questão dos excedentes desapareceu mas não resolveu o problema, naturalmente”, diz.

Mas o que tudo isso tem a ver com a educação profissional? “A avaliação que se fazia era que, oferecendo uma profissionalização em nível de segundo grau e com caráter terminal, as classes populares se contentariam com uma formação profissional em nível médio e não pleiteariam mais as vagas para o ensino superior”, explica Angela Tamberlini, que completa: “Era uma tentativa de frear as lutas por acesso ao ensino superior por meio de uma formação para o trabalho no ensino que, na época, era chamado de segundo grau”. E a relação está documentada: o texto de Cunha mostra como o relatório do Grupo de Trabalho instituído para pensar a reforma universitária apontava a existência de um “ensino médio distorcido” que, “se preparasse para o trabalho, diminuiria a demanda dos que se candidatavam à universidade”. E o relatório toca diretamente na questão da dualidade educacional quando denuncia que “um número excessivo de técnicos de nível médio procurava o ensino superior”.

Foi assim que, sem o apoio de especialistas, e com um Congresso sob tutela, em 1971 foi aprovada a lei 5.692, que o texto de Luiz Antonio Cunha caracteriza como “o grande, talvez o maior, fracasso da ditadura no campo educacional”. Ele detalha: “A concepção da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau não era defendida por uma corrente de pensamento expressiva dentro nem fora do MEC. Nenhum país do mundo a praticava, tampouco era proposta pelos organismos internacionais”. Angela ressalta ainda que, mesmo tratando-se de um período em que a influência norte-americana era muito forte na educação brasileira, nem a Usaid, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, que mantinha acordo permanente com o MEC, apoiava essa proposta. Mas então de onde veio essa ideia? “Era uma tecnoburocracia do governo que tinha muito pouca formação na área”, responde Angela, que completa: “Na verdade, o que eles fazem é implementar uma reforma tecnicista no primeiro e no segundo grau. É quase uma transposição da fábrica para a escola sem a mediação de que a educação necessita”.

Mas a grande contradição dessa medida é que, aparentemente, ela combatia a dualidade educacional. Afinal, ainda que tombando para o tecnicismo, a formação para o trabalho se tornou obrigatória para pobres e ricos, de escolas públicas e privadas. “Pelo discurso, parece que há uma ruptura da dualidade, porque diz que vamos dar uma formação pro-



Ginásio
Vocacional
(SP) em 1962

fissionalizante para todos”, reconhece Angela. Mas o que aconteceu foi o oposto, garante.

Dois fatores são importantes de serem analisados, segundo ela. O primeiro é que a extinção das disciplinas de caráter mais geral do currículo afetou mais diretamente o estudante das classes populares que, muitas vezes, por ter um baixo capital cultural familiar, só tem a escola como canal de acesso a esses conhecimentos. “Essa formação profissionalizante para todos na verdade era muito frágil. Acabou não dando uma formação profissional adequada, nem garantindo empregabilidade para a maioria”, explica. Segundo, porque a escola privada encontrou meios de burlar a lei e se diferenciar do que era desenvolvido nas redes públicas. “Muitas escolas privadas faziam o seguinte: pegavam as disciplinas profissionalizantes e chamavam de disciplinas instrumentais. Tinham alguma profissionalização, mas pegavam a carga horária que seria da profissionalização para reforçar matemática, física, química e davam as disciplinas gerais nos horários destinados às instrumentais”, conta Maria Ciavatta, que completa: “Os meninos que estavam nas escolas privadas não estavam lá para aprender a ser mecânico, eletricitista, encanador. Eles estavam lá para ir para as universidades”. Exatamente por isso, de acordo com Angela, a classe média, que frequentava muito a escola pública e que tinha condições de pagar, migrou para as instituições particulares. “O setor privado se fortalece, há uma multiplicação das escolas privadas e um declínio vertiginoso da qualidade da escola pública”, explica a pesquisadora, que conclui: “O regime militar prestou esse desserviço à nação brasileira, fazendo com que a qualidade do ensino público caísse muito”. Ciavatta completa: “O governo ditatorial nunca investiu efetivamente na educação da população, os recursos na educação foram reduzidos gradativamente. As escolas públicas estaduais não tinham recursos, não tinham professores, não tinham equipamentos”.



O REGIME MILITAR PRESTOU ESSE DESSERVIÇO À NAÇÃO BRASILEIRA, FAZENDO COM QUE A QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO CAÍSSE MUITO'

ANGELA TAMBERLINI

Consenso contra a reforma

Apesar de terem conseguido burlar de certa forma os limites da legislação, a verdade é que, tal como não tinha sido defendida por nenhum grupo além dos técnicos do próprio governo, a lei 5.692 também não agradou a nenhum segmento ligado à educação, nem mesmo o setor privado. E uma das principais razões eram os custos que uma mudança efetiva para a profis-

sionalização requereria. “Em 1972, apareceriam nos jornais declarações de diretores de escolas privadas chamando atenção para a elevação dos custos, dificilmente cobertos pelos aumentos das anuidades”, conta Luiz Antonio Cunha, no artigo. Para se ter uma ideia, essa legislação estabeleceu um total de 130 habilitações a serem oferecidas: 52 de nível médio e 78 de auxiliar. “É claro que as escolas não tinham a menor condição de fazer uma adaptação de laboratório, de professores, de pessoal preparado e de cursos para tantas habilitações”, diz Ciavatta. Esse foi um dos argumentos do parecer nº 76, do Conselho Federal de Educação (CFE), que, em 1975, tentava mudar a interpretação da lei 5.692. Como resume o artigo de Cunha, o texto afirmava que a experiência decorrida até ali tinha apontado a “falta de recursos financeiros”, a “escassez de docentes qualificados”, as “dificuldades criadas pela redução da carga horária da parte da educação geral” e que merecia registro ainda a “carência de informações sobre o mercado de trabalho”. Agora, as escolas ofereceriam uma “educação profissionalizante básica”, ou seja, a partir de dez habilitações básicas que representariam o agrupamento das 130 anteriores em grandes áreas, como saúde, eletrônica, administração e comércio. A profissionalização específica poderia se dar em cursos técnicos desenvolvidos pelas escolas em parceria com empresas.

Nos anos seguintes, outros pareceres do CFE (nº 860/81 e 177/82) propuseram mudanças mais estruturais na lei. O golpe final chegou em 1982, com a lei 7.044, cujo projeto foi elaborado pelo próprio MEC, considerando as recomendações anteriores do Conselho Federal de Educação. No seu artigo 76, a nova legislação estabelecia que “a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderia ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino”.

Chegava ao fim a profissionalização compulsória na educação básica brasileira. Já o fim do regime responsável por tudo isso demoraria ainda um pouco mais: três anos para aqueles que aceitam como democratização a eleição de um presidente civil pelo Congresso Nacional, em 1985; sete anos na conta daqueles que não reconhecem democracia onde não há voto popular para o Executivo Federal, o que só viria a acontecer em 1989. “Foi um fracasso porque não correspondia, e nem corresponde, ao que a sociedade precisava”, resume Maria Ciavatta, referindo-se à política de educação profissional dos chamados anos de chumbo. O

EPSJV NA LUTA CONTRA A COVID-19

Aos 35 anos, Escola Politécnica participa do enfrentamento ao novo coronavírus

Julia Neves

No ano em que completa 35 anos, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) se vê diante de novos desafios impostos pela pandemia de Covid-19. Frente à necessidade de distanciamento social e suspensão das atividades escolares presenciais, desde o dia 16 de março, a instituição tem promovido alternativas e ações de enfrentamento ao novo coronavírus para a comunidade escolar e a sociedade como um todo. “Temos, como todas as escolas públicas, desafios que são a estruturação de condições adequadas para o estabelecimento de retornos comprometidos com a defesa da vida. Mas, antes disso, teremos que nos desafiar com a construção de soluções pedagógicas e tecnológicas que viabilizem atividades educacionais com caráter remoto e emergencial para todos os estudantes. Nesse sentido, a democratização do acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos, bem como a construção de processos pedagógicos que mantenham o princípio da politécnica serão desafios contínuos”, ressalta Anakeila Stauffer, diretora da EPSJV.

PAPEL SOCIAL DA ESCOLA: CUIDANDO DOS ESTUDANTES EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

Para os estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nas habilitações de Análises Clínicas, Biotecnologia e Gerência em Saúde, a EPSJV tem disponibilizado de forma on-line atividades pedagógicas complementares, que não têm a pretensão de dar continuidade ao currículo na modalidade à distância. Segundo a coordenadora geral de Ensino Técnico, Ingrid D’avilla, desde o início da pandemia, teve-se o entendimento de que o processo de isolamento social exige das instituições escolares o fortalecimento, sobretudo, da dimensão de socialização. “Para nós, a disponibilização de conteúdo por meio das tecnologias da informação é a possibilidade, neste momento, de reduzir os efeitos do isolamento social”, afirma, citando que um dos objetivos dessa proposta é estimular os estudantes a organizarem suas rotinas diárias de estudo.

Nas orientações, a Escola sugere que os estudantes organizem o seu tempo considerando momentos para o descanso, o lazer, a interação à distância com os amigos, as atividades cotidianas em casa e com a família, bem como a realização de tarefas escolares. Ingrid ressalta que o tempo em casa pode ser utilizado pelos estudantes também para revisar conteúdos nos quais têm dúvidas e aprofundar seus conhecimentos em alguma disciplina. “Em breve teremos no site não só o espaço para repositório dos materiais, como também para interação entre professores e estudantes. Para desafios futuros, temos o planejamento das atividades pedagógicas com os professores a partir de agosto de 2020”, garante Ingrid.

Com a suspensão das aulas presenciais, os alunos do Ensino Médio também puderam manter as orientações e qualificações da monografia de final de curso de forma on-line. Para facilitar esse contato no caso dos estudantes que ainda não tinham iniciado o processo, foi criado, inclusive, um banco de orientadores. Entretanto, tanto os alunos que não possuem acesso à internet, como aqueles que, por algum motivo, não desejarem realizar essas atividades remotamente, poderão cumprir essa etapa no retorno das atividades presenciais, sem qualquer prejuízo.

No Programa de Pós-graduação em Educação Profissional em Saúde da EPSJV, o trabalho de elaboração das dissertações dos alunos do curso de mestrado também continuou. As orientações dos alunos para a elaboração de suas dissertações estão sendo feitas de forma remota, assim como as defesas.

Entendendo e combatendo a exclusão digital

Para conhecer melhor o novo cenário imposto pela pandemia, a Escola realizou, em junho de 2020, a pesquisa ‘Diagnóstico sobre o acesso à internet e equipamentos de informática utilizados pelo corpo discente da EPSJV durante a pandemia de Covid-19’. Ao todo, foram entrevistados 622 alunos de diversos cursos. Os dados gerais indicam que 94% têm acesso à internet. O celular ou equipamentos similares são utilizados por pelo menos 39% deles. Enquanto no mestrado todos os discentes possuem computador, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) o quantitativo daqueles que utilizam unicamente o celular para acessar a internet equivale a 82%.

De acordo com Fernanda Cosme, que faz parte da coordenação do Projeto Escola Saudável, da EPSJV, e que foi responsável pelo estudo, foi possível identificar também alguns impactos da pandemia nas condições de vida, trabalho e saúde dos estudantes. Segundo ela, os relatos indicam questões como a dificuldade em executar tarefas sem interação com colegas ou docentes, intensificação das rotinas de trabalho remunerado (no caso dos alunos que também são trabalhadores), do trabalho doméstico e do cuidado, o luto e o desenvolvimento ou agravamento de



Entrega dos kits de alimentação

TAISA MACHADO / EPSJV-FIOCRUZ

doenças. “O recorte de gênero nos deixa atentos para a possibilidade de maior sobrecarga das mulheres e meninas com o trabalho doméstico e do cuidado, o que reduz ainda mais o tempo disponível para os estudos. Entre os adolescentes, há mais relatos de dificuldades em adaptar-se à rotina, pois a necessidade de distanciamento social restringiu as possibilidades de socialização”, destaca, acrescentando que, para além disso, há ainda as dificuldades de redução ou perda de rendimentos por desemprego (dos pais ou dos próprios alunos) ou adoecimento, por exemplo, e essas questões impactam na possibilidade de que os alunos consigam dedicar-se às atividades propostas pela Escola. Um estudo especificamente sobre o impacto da pandemia para o corpo discente da EPSJV está sendo desenvolvido.

No mestrado, o estudo mostra que todos os alunos declaram ter acesso à internet em casa, através de computador, embora o equipamento, em vários casos, seja compartilhado e, na maioria das vezes, os espaços de trabalho em casa também sejam divididos. Já no curso de ACS, a turma em andamento conta com 29 estudantes, dos quais 97% participaram da pesquisa. Desses, apenas um aluno relatou não ter acesso à internet, e 51% informaram que a qualidade da conexão é regular ou ruim.

No caso do Ensino Médio, ainda que não tenham sido elaboradas questões a respeito da qualidade ou continuidade do acesso à internet, os estudantes relataram dificuldades relacionadas tanto ao serviço de internet quanto ao equipamento de que dispõem, como o acesso à internet restrito ao período em que possuem créditos no celular; internet com velocidade que oscila ou funciona de forma irregular; equipamentos antigos que não funcionam bem ou possuem capacidade limitada de armazenagem de novos arquivos e dificuldades na navegação na internet.

Cuidando da saúde mental

Criado em 2018 com o objetivo de ampliar o espaço de diálogo com os estudantes da EPSJV e suas famílias, oferecendo apoio pedagógico aos cursos do ensino médio integrado, o projeto Escola Saudável passou a contar com canais remotos de atendimento aos estudantes durante a pandemia. Recentemente, o projeto firmou uma parceria com a Cruz Vermelha para apoio psicossocial aos alunos, responsáveis e trabalhadores da Escola Politécnica.

Segundo Fernanda Cosme, que atua no projeto junto com Luiz Maurício Baldacci, a Escola está atenta às dificuldades dos educandos no atual contexto da pandemia, o que inclui a adaptação à nova rotina diária, ampliação da convivência familiar e dificuldades para realizar atividades pedagógicas complementares propostas pela Escola; assim como ao adoecimento, sobretudo, relacionado à saúde mental e ao novo coronavírus. “As demandas dos estudantes são informadas aos docentes e coordenadores para que possamos pensar em estratégias de apoio pedagógico. Nas demais situações, quando são necessários encaminhamentos de outra ordem, dialogamos com outros setores da EPSJV e da Fiocruz, além de instituições da rede de serviços, como, por exemplo, a Cruz Vermelha, que oferece atendimento gratuito, com psicólogos, para acolhimento e apoio emocional, diante do atual cenário”, explica.

Informação e comunicação no combate à pandemia

A produção e disponibilização de informações sobre o cenário atual nos mais diversos formatos foi uma das áreas de atuação que a EPSJV mais se dedicou nesse período. Desde os primeiros sinais da crise sanitária por aqui, toda a produção jornalística da instituição foi redirecionada para pautar a pandemia, o que resultou em um amplo volume de reportagens, vídeos e *podcasts* produzidos para o Portal EPSJV/Fiocruz e duas edições da Revista Poli – saúde, educação e trabalho exclusivamente sobre o tema. O periódico científico da Escola, a revista Trabalho, Educação e Saúde, também lançou uma seção chamada ‘Notas de Conjuntura’, com textos de autores convidados abordando temáticas relacionadas à pandemia.

Além disso, vários espaços e ferramentas novas foram lançadas. No Portal EPSJV/Fiocruz, foi criada uma área chamada ‘O SUS em Ação: Agentes de Saúde em tempos de coronavírus’ para a divulgação de conteúdos específicos no formato de áudio, vídeo, texto e material didático com foco em agentes de saúde de todo o país. Nesse público, foram incluídos os agentes comunitários em saúde (ACS), agentes de combate a endemias (ACE), agentes de vigilância em saúde (AVS), agentes indígenas de saúde (AIS), agentes indígenas de saneamento (AISAN) e Educadores Populares em Saúde.

Em outra área do site, o leitor encontra links confiáveis e atualizados sobre o número de casos, óbitos e a organização da rede de atenção à saúde. Há ainda uma parte reservada para o projeto ProvocAção, que reúne materiais sobre ciência, iniciação científica e Covid-19, com o objetivo de promover um canal de afeto com os estudantes do Programa de Vocação Científica (Provoc) da Fiocruz durante o isolamento social, além de manter vivo o diálogo sobre o campo da formação científica.

Os professores da Educação de Jovens e Adultos de Manguinhos criaram o projeto ‘Comunicast’, com o objetivo de discutir temas pertinentes para a comunidade em um formato dinâmico por meio dos *podcasts*. As redes sociais contam ainda com o projeto ‘Respiro Poético’, criado para socializar diversas formas de produção de poesia e construir canais de diálogos entre estudantes e trabalhadores.

As redes sociais da Escola Politécnica têm tido um papel estratégico no enfrentamento da Covid-19, não somente na disseminação de informações, mas também como um elo para manter o contato entre alunos, professores e outros trabalhadores. “Criamos um cronograma variado de *lives* e *playlists* no Youtube, por exemplo. Intensificamos os conteúdos enviados por nossas listas e também ampliamos o diálogo e a participação ativa de todos os trabalhadores, alunos e do público externo. Com isso, reduzimos, de certa forma, a distância, e proporcionamos além de informação, momentos de trocas de experiências”, destaca Ana Paula Evangelista, jornalista responsável pelas mídias sociais da Escola. Até o fechamento dessa revista, já foram realizadas mais de 40 *lives*, com a participação ativa de professores e trabalhadores em geral, e 42 *podcasts*.

O aumento da procura às redes sociais da EPSJV/Fiocruz é um termômetro importante dessa atuação: de março até o fim dessa edição, o Twitter tinha saltado de 2.283 seguidores para 2.726; o Instagram de 3.400 para 8752; o Facebook, de 11.399 para 12.579; o Youtube de 145 para 1.410; além do SoundCloud que foi de 361 seguidores para 5.866.

Cuidando da saúde do corpo: bolsa social, alimentação escolar e biossegurança

Preocupada com a possibilidade de reduzir os efeitos da falta de alimentação escolar no cotidiano dos alunos e de suas famílias, a EPSJV aumentou o valor das bolsas de demanda social, que passaram de R\$ 150 para R\$ 300 por mês, até o retorno das atividades presenciais. Essas bolsas são pagas, mensalmente, para 110 estudantes do Ensino Médio Integrado, cujos responsáveis solicitaram auxílio no momento da matrícula por possuírem comprovada caracterização de baixa renda familiar. Vale ressaltar que, por estudarem em horário integral, todos os alunos da EPSJV recebiam três refeições por dia na escola (café da manhã, almoço e lanche da tarde), viabilizada com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e orçamento próprio da unidade. “A suspensão das aulas presenciais pode estar agravando a situação de famílias que já viviam em contexto de vulnerabilidade e com dificuldade de efetivar esse direito humano à alimentação adequada por meio da renda familiar”, explica Ingrid. Por isso, a Escola está distribuindo, mensalmente, cerca de 450 kits de alimentação para os estudantes da Educação Básica – Cursos Técnicos de Nível Médio em Saúde (CTNMS) e Educação de Jovens e Adultos. A iniciativa atende à Lei nº13.987, de 7 de abril de 2020, que autorizou, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos da Fiocruz e do PNAE.

Embora não haja previsão para retorno das atividades presenciais, que, por decisão institucional, só serão retomadas em condições de segurança sanitária para estudantes e trabalhadores, a Escola Politécnica construiu e aprovou coletivamente um Plano de Contingência e Biossegurança para o retorno às atividades de ensino na EPSJV no contexto da Covid-19. O documento traz normas e diretrizes para a retomada das aulas em segurança, seguindo todas essas orientações das entidades sanitárias, como aferição da temperatura corporal na entrada da instituição, medidas de distanciamento social, uso obrigatório de máscara facial, limpeza e desinfecção dos espaços físicos e materiais diariamente, dentre outras.

Com objetivo de criar espaços mais amplos para o desenvolvimento de atividades educacionais, a Escola também está realizando a expansão do espaço de convivência Luiz Fernando, localizado no pátio circular do Politécnico. Com tendas e ao ar livre, a ideia é que sirva não só para aulas externas, mas também para eventos da Fiocruz como um todo no pós-pandemia.

PAPEL SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS: CONHECIMENTO E SOLIDARIEDADE NO ENFRENTAMENTO À PANDEMIA

Uma linha de ação a que a EPSJV se dedicou ao longo de toda a pandemia foi a produção de materiais de apoio aos profissionais de saúde.

A cartilha ‘Orientações para Cuidadores Domiciliares de Pessoa Idosa na Epidemia do Coronavírus – Covid 19’ traz informações básicas sobre o cuidado com os idosos no contexto pandêmico, visando prevenir o contágio e promover a biossegurança no cotidiano desse trabalho, além de minimizar os danos causados pelo isolamento social prolongado para a saúde desse segmento populacional. Segundo o professor-pesquisador da EPSJV, Daniel Groisman, que coordenou a publicação, a cartilha também visa preencher uma lacuna, tendo em vista que há pouco material disponível sobre o cuidado domiciliar com os idosos. Mais recentemente, a cartilha também foi traduzida para uma versão em espanhol.

Voltado, principalmente, aos trabalhadores da Educação Popular em Saúde, a Escola produziu também o folheto ‘O que mais podemos saber sobre o novo coronavírus e a Covid-19?’. Segundo Vera Joana Bornstein, que coordenou a publicação, o material busca orientar os agentes de saúde no trabalho educativo com a população, principalmente nas questões relacionadas à transmissão, busca ativa de casos suspeitos e identificação e acompanhamento de pessoas com agravos.

Outro material produzido pela EPSJV é a ‘Ferramenta de bolso para agentes de saúde e cuidadores na ativa em defesa da vida na epidemia Covid-19’, voltada para trabalhadores da saúde que estão diretamente na luta contra o coronavírus. Segundo Nina Soalheiro, coordenadora da iniciativa, o conteúdo foi construído em conjunto com alunos do curso técnico de Agente Comunitário de Saúde e ex-alunos do Curso de Qualificação Profissional em Saúde Mental da EPSJV. Para ela, a ferramenta busca ser um instrumento de defesa, proteção, autocuidado e de orientação sobre como os profissionais podem buscar apoio e ajuda.

Para dar apoio à atuação dos ACS, a Escola Politécnica, em parceria com a Superintendência de Atenção Primária à Saúde do Rio de Janeiro (SAPS/SGAIS/SES-RJ), organizou também a cartilha ‘Orientações para Agentes Comunitários de Saúde no enfrentamento à Covid-19’. Segundo Márcia Valéria Morosini, que fez parte da equipe que elaborou a cartilha, essa iniciativa se justifica pelo fato de o ACS ser um trabalhador que atua na linha de frente na atenção à saúde nos mais diferentes territórios, com desiguais condições de vida e saúde. A Escola foi res-



Cooperação técnica e produção de conhecimento

E o trabalho continua. Já como parte da celebração dos seus 35 anos, a EPSJV promoveu, nesse período, o seu primeiro colóquio on-line para discutir ‘Os “novos-velhos” projetos de políticas públicas para a educação da classe trabalhadora’.

A Escola também criou o Centro de Estudos da Pós-graduação em Educação Profissional em Saúde (Cepeps/EPSJV), com o objetivo de promover, por meio de encontros virtuais mensais, o intercâmbio de ideias e a reflexão coletiva de temas sobre os diversos aspectos envolvidos na produção da vida na contemporaneidade. O primeiro evento contou com a participação da escritora e psicanalista Maria Rita Kehl, que fez uma reflexão sobre experiências, afetos e possibilidades de reinvenção da vida diante da pandemia.

A cooperação internacional também avançou. A Rede Internacional de Educação de Técnicos em Saúde (RETS), cuja Secretaria Executiva está sediada na EPSJV, realizou sua primeira reunião virtual com a participação dos países membros da América Latina. O objetivo principal foi discutir o papel dos técnicos em saúde em tempos de pandemia. Para isso, representantes da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Paraguai, Peru, Portugal e Uruguai apresentaram um panorama das estratégias nacionais dos sistemas de saúde e da formação dos técnicos e tecnólogos em saúde. Em julho, a RETS também promoveu o seminário internacional ‘Saúde Coletiva e Pandemia’, organizado por 16 instituições e movimentos sociais da Argentina, Brasil, Colômbia, El Salvador, Equador, além da Universidade de Berkeley, nos Estados Unidos. O evento buscou construir uma rede de troca de informações e de atuação conjunta frente à pandemia. Já está previsto para agosto o 1º Colóquio Virtual Latino-Americano de Educação Interprofissional e a formação de Técnicos em Saúde, também com o objetivo de compartilhar iniciativas, experiências e conhecimentos.

ponsável pela revisão da primeira versão do material e a inclusão de observações gerais e sugestões específicas quanto à forma e ao conteúdo do material.

Além de tudo isso, desde 27 de março, a Escola transformou 18 salas e outras instalações em alojamento temporário para 150 operários que construíram o Centro Hospitalar para a Pandemia de Covid-19 – Instituto Nacional de Infectologia, no *campus* da Fiocruz, no Rio de Janeiro (RJ). Para a adequação do espaço às questões de segurança, contou com o acompanhamento do Núcleo de Saúde do Trabalhador da Coordenação de Saúde do Trabalhador (Nust/CST) da Fiocruz.

Mais recentemente, no momento em que os governos e a sociedade começam a discutir as condições necessárias para uma futura reabertura das escolas ainda antes da descoberta de uma vacina, a Escola Politécnica elaborou também o Manual sobre biosegurança no contexto da Covid-19 para orientar esse processo. O documento tem o objetivo de disponibilizar informações facilmente acessíveis para escolas públicas, destacando a comunicação sobre os mecanismos de transmissão do vírus e a implemen-

A produção de conhecimento e de serviços que ajudem a sociedade a enfrentar a pandemia também não parou. Pesquisadores da EPSJV tiveram oito projetos aprovados em editais do Programa Fiocruz de Fomento à Inovação. Os estudos englobam temas como trabalho e saúde de cuidadores de pessoas idosas; mortalidade de trabalhadores da saúde; desafios e possibilidades de atuação dos Agentes de Combate à Endemias; promoção da saúde e redes de afeto; risco de incidência e mortalidade no município do Rio de Janeiro; associação entre taxa de infecção por Covid-19 e poluição do ar; e investigação e apoio aos trabalhadores de saúde na pandemia.

Elaborados muito antes do surgimento da pandemia, cinco livros da Escola ficaram prontos nesse momento de isolamento social: ‘Formação crítica de professores da área da Saúde: uma experiência de cooperação entre Brasil e Uruguai’, ‘Uma experiência de qualificação de trabalhadores do SUS: diagnóstico da Gestão de Documentos e Informações em Saúde no Piauí’, ‘Educação em saúde: material didático para formação técnica de agentes comunitários de saúde’, ‘Saberes da experiência: sistematização do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Popular em Saúde’ e ‘Informações e registros em saúde e seus usos no SUS’. Os quatro primeiros já estão disponíveis na íntegra no Portal EPSJV/Fiocruz. Neste momento, a Escola está organizando um outro livro, que será publicado primeiro no formato digital, com artigos que, a partir dos mais diversos temas, buscam refletir sobre as contradições entre capital e trabalho, entre privado e público, entre interesses particulares e universais evidenciadas ou agravadas pela pandemia.

tação de boas práticas que possam contribuir para a promoção da saúde e a prevenção dessa doença nas escolas. “Poderá contribuir, portanto, para a tomada de decisão em instituições de ensino pela gestão, pelos trabalhadores e pela comunidade”, diz a introdução do texto. O manual está organizado em quatro partes: Sobre a Covid-19; Sobre a organização geral da escola para atividades de ensino presenciais; Recomendações gerais para o deslocamento; e Sugestões para a saúde do trabalhador.

A diretora da Escola, Anakeila Stauffer, destaca que a EPSJV recebe, atualmente, muitos questionamentos de outras instituições públicas de ensino do Rio de Janeiro sobre quais seriam as soluções mais coerentes para as atividades escolares no contexto da pandemia. Para respondê-los, a Escola Politécnica tem fomentado a criação de um fórum permanente das escolas públicas do Rio de Janeiro e está contribuindo na organização e nas ações do ‘Fórum de Articulação Educação Básica e Universidade na Baixada Fluminense do RJ: pelo direito à vida e defesa da ciência, lançado no dia 03 de julho em parceria com a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/Uerj). O

'O QUE A ESCOLA POLITÉCNICA DA FIOCRUZ TRAZ É A CENTRALIDADE DO TRABALHADOR TÉCNICO E A FORMAÇÃO MAIS AMPLA. NÃO DE CUNHO APENAS TÉCNICO, MAS EMANCIPATÓRIO'

Viviane Tavares



A Escola Politécnica da Fiocruz, que está fazendo 35 anos, nasce no contexto da redemocratização brasileira, num momento de grande mobilização da sociedade por pautas como saúde e educação. Qual era o papel e como era a atuação da Fiocruz naquele momento? Qual a participação da instituição na história do movimento sanitário e outras mobilizações que marcavam aquele período?

A Escola Politécnica surge como parte de uma visão que estava se forjando na Fiocruz e em outras instituições de criar iniciativas que trabalhassem com questões centrais para o próprio movimento da Reforma Sanitária. E uma delas era a educação com essa perspectiva politécnica. Naquele momento, a Fiocruz, na gestão Sérgio Arouca, começou a pensar o que deveria se fortalecer na instituição para que ela tivesse um direcionamento para as mudanças pelas quais o país passava no processo de redemocratização. É nesse contexto que se fortalece esse projeto, a partir da movimentação de Sérgio Arouca, Luiz Fernando Ferreira, um dos grandes idealizadores da Escola Politécnica, Arlindo Fábio, e toda direção que estava junta naquele momento. No mesmo contexto surgiram a Escola Politécnica, a Casa de Oswaldo Cruz (COC) e o Centro dedicado à comunicação e informação científica, que depois viria a se transformar no Icict [Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde]. Todos com uma proposta arrojada, inovadora, com uma visão de abertura da Fiocruz para a sociedade.

A Fiocruz foi central na discussão da Reforma Sanitária junto com outras universidades, sendo que ela tinha uma característica peculiar. Se pegarmos os trabalhos de referência sobre a Reforma Sanitária, que são de Sarah Escorel, ela vai chamar a atenção para essa frente acadêmica e a Fiocruz, além de ser essa referência acadêmica, também vem como

NISIA TRINDADE

No mesmo ano em que a Fiocruz faz 120 anos e a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) completa 35 anos, enfrentamos a pandemia provocada pelo coronavírus, que ficará marcada na história da instituição, do Brasil e do mundo. Nesta entrevista, a presidente da Fundação Oswaldo Cruz, Nísia Trindade, nos ajuda a revisitar o passado para compreender o presente e planejar o futuro: ela conta que foi como desdobramento e resposta às necessidades colocadas pela Reforma Sanitária que surgiram três das atuais unidades técnico-científicas da instituição, entre elas a Escola Politécnica (EPSJV), também conhecida como 'Poli'.

Naquele momento, assim como agora, a Fiocruz se abria para além da comunidade científica, participando e fomentando debate na sociedade, produzindo informação e apostando na formação. Seu papel, como nos tempos atuais, era fundamental para uma nova concepção e perspectiva de saúde. Nesta entrevista, a primeira mulher a se tornar presidente da Fundação, e que está à frente das diversas iniciativas de combate à pandemia, reflete sobre a importância da articulação entre todas as áreas da instituição no enfrentamento técnico da Covid-19, destacando o engajamento dos seus trabalhadores e estudantes. Relembra ainda o contexto histórico em que a EPSJV foi gestada e ressalta a importância dos trabalhadores técnicos em saúde antes e durante a atual crise sanitária.

instituição do Ministério da Saúde, fortemente engajada em resoluções para o sistema de saúde. Acho que esse duplo lugar da Fiocruz foi importante para esse processo, além de um bando de ideias novas que estavam surgindo naquele momento. E o Poli surge nesse contexto.

A ideia de politecnia, que marca a criação da EPSJV, pressupõe uma ampliação da concepção de educação, acrescentando a formação para o trabalho à educação básica e a incluindo a formação geral à formação para o trabalho. Existe relação entre essa concepção do campo educacional e as 'inovações' trazidas pela Reforma Sanitária, como o conceito ampliado de saúde e a ideia de determinação social da saúde?

Eu diria que pouco. Esse diálogo foi muito permitido aqui na Fiocruz por uma convergência de um movimento de educadores naquele período. Temos alguns de referência, como Gaudêncio Frigotto, da UFF [Universidade Federal Fluminense], que é a grande referência para os cursos da Poli. Era um movimento de educadores que colocavam a questão da educação emancipadora e diziam que a educação técnica deveria vir junto com um forte formação geral, que é o que está na base da Escola Politécnica. Muitos educadores da Fiocruz contribuíram para isso, como o Joaquim Cardoso de Melo, pessoa central no debate de educação em saúde, que revisitou uma forma tradicional de pensar educação em saúde que era muito ligada à normatização, diferente dessa visão mais crítica e emancipadora. Junto a eles, estavam muitos outros, como o Antenor Amâncio, que foi o primeiro diretor da Escola. Havia um grupo de jovens – não vou citar os nomes para não ser injusta –, alguns recém-formados, que es-

tavam naquele momento fazendo mestrado, em início de carreira. E eles se encontraram na Fiocruz, que estava se abrindo para esse conjunto de saberes. Foi nesse momento também que eu entrei na instituição, eles foram da minha geração. E na Escola Politécnica o saber da educação foi muito importante. Não apenas a educação em saúde, mas também a relação da educação com a sociedade. Houve liderança científica nesse campo, que estava em processo de transformação.

A relação da politecnia com a Reforma Sanitária não é um tema central nos debates, mas também não estava ausente. Nós temos pesquisadores e toda uma tradição de educação em saúde no SUS. Não diria que foi um tema da Reforma, mas essa centralidade da politecnia, da perspectiva da educação, teve muito a ver com esse encontro entre os sanitaristas e educadores que estavam pensando aquele processo na perspectiva da redemocratização, com novas leituras, novas referências intelectuais, todo um processo muito intenso naquele momento. Agora, é importante mencionar que a preocupação de formação de nível técnico não surge ali.

Além da pesquisa, desenvolvimento tecnológico, inovação, cooperação e produção, a Fiocruz é também uma instituição de ensino. E essas dimensões são historicamente associadas à pós-graduação ou ao nível superior. Qual a importância de a Fiocruz ter uma unidade que desenvolve também a formação de trabalhadores técnicos para a saúde?

Não era novidade olhar a formação técnica como algo importante e estratégico. Já havia dentro da tradição da formação da saúde pública brasileira muitos movimentos e esperanças nesse sentido. A Organização Pan-Americana de Saúde tem um papel muito importante. Tem até um livro publicado na Editora Fiocruz chamado ‘Recursos Críticos’, que traz a importância de alguns projetos que foram formadores e tiveram esse apoio da OPAS. Isso na década de 1970. Nem sempre essa história é valorizada, mas é importante. Não tínhamos mestrado e doutorado na época e, desde o início do trabalho da Fiocruz, quando nossos cursos estavam no Instituto Oswaldo Cruz, falávamos nos cursos de aplicação [como eram chamadas as formações para estudantes egressos da Faculdade de Medicina], que funcionavam como formação para a pesquisa.

E o que tem de novo na criação do Poli? Ter uma unidade da Fiocruz focada exclusivamente nisso, embora inicialmente ele não tenha sido uma unidade técnico-científica da Fiocruz. Assim a Escola Nacional de Saúde Pública [outra unidade da Fiocruz] se voltaria mais para a pós-graduação. O que a Escola Politécnica traz é a centralidade do trabalhador técnico e a formação mais ampla, e não de cunho apenas técnico, mas emancipatório. Tinha que ser politécnico, pensando na politecnia de uma forma ampla e, ao mesmo tempo, trazendo o aspecto do pensamento emancipador, de uma visão crítica. Era uma nova visão para a formação técnica. Era uma escola para formação de jovens, mas também colaboradora do Sistema Único de Saúde, que estava em processo de gestação. Que atua em colaboração com várias escolas técnicas em nível federal, contribui para formar professores para essas escolas com outro olhar. É uma escola no sentido dos alunos que abriga, mas é também um centro de referência para a formação mais ampla no país – e rapidamente isso se estendeu no final da década de 1990 para uma atuação muito importante de colaboração também com os países da América Latina e Caribe e da África.

Exatamente por essa concepção de educação que comentamos antes, a EPSJV desenvolve também educação básica para jovens que cursam a educação profissional integrada ao ensino médio regular e educação de jovens e adultos. Isso é uma particularidade da Fiocruz: uma instituição de saúde que oferece educação básica. Faz sentido? Qual a importância e a relação disso com o papel social da Fiocruz?

Acho que isso reforça porque temos uma instituição com um aparato de recursos educacionais muito importante, além de termos um grupo de professores extremamente qualificados. Ao oferecer essa educação, em especial a de adultos, estamos estreitando os laços com as comunidades, as favelas do entorno da Fiocruz e com a cooperação social. Eu mesma já tive a oportunidade de dar aula e participar de seminários para essa formação e acho que ela amplia a capacidade da Fiocruz. É uma visão que todas as instituições públicas devem ter. O ensino noturno dando mais chance de formação, de conclusão do ensino médio, que é muito difícil para muitos jovens. As estatísticas para a conclusão do ensino médio são muito negativas no Brasil, há muita evasão. E usar nossas condições materiais e potencial humano para reforçar essas relações é muito importante.

A Fiocruz tem tido papel central no combate à pandemia de Covid-19, que reforçou na sociedade também a importância dos profissionais de saúde. Seja na linha de frente ou nos bastidores, estão trabalhadores técnicos: de enfermagem, análises clínicas, laboratório, radiologia, agentes comunitários de saúde, entre outros. Pela experiência que a Fiocruz está tendo nesse processo, qual o papel e a importância desses trabalhadores neste momento?

Eles têm uma importância crucial na linha de frente, como é o caso dos profissionais de enfermagem e todos os de análises clínicas, tão demandados em pandemias. E os que já são tradição de formação do Poli, como os agentes comunitários de saúde, que atuam na [Estratégia] Saúde da Família. A importância é muito grande e já está demonstrada, mas se deu de forma muito diferenciada. Há uma sobrecarga para o profissional de enfermagem, com uma pressão muito grande. Os médicos naturalmente também. Agora vai ser iniciada uma pesquisa liderada por nossa colega Maria Helena Machado, da Ensp/Fiocruz, para avaliar as condições dos trabalhadores da saúde como um todo nesse processo, principalmente nessa área de atenção especializada, dada a demanda dos casos graves da Covid-19, os cuidados intensivos... No caso dos agentes comunitários de saúde, eu faço um destaque: com muita importância e protagonismo do Poli, em associação com a Fiocruz de Brasília, do Ceará e de outros estados que têm tradição nessa área, além da vice-presidência de educação, está sendo construído um curso voltado para os ACS nesse contexto de pandemia.

Uma reflexão crítica que toda a comunidade da saúde coletiva faz hoje é que tivemos talvez um olhar muito direcionado para a atenção especializada hospitalar, que era necessária para a pandemia, mas que talvez tivéssemos que ter buscado fortalecer ao máximo a integração entre a atenção básica e a atenção especializada. Isso tem uma importância também na vigilância em saúde porque é a que melhor conhece a realidade, as populações vulneráveis – até para estabelecer testagem, estratégia de isolamento... Essa é uma grande riqueza que o Brasil tem e que não foi utilizada como poderia – claro, garantindo-se as condições de segurança individual de cada trabalhador. Este desafio ainda está posto porque a pandemia está em curso. E essa é uma grande necessidade.

A atuação da Fiocruz na pandemia tem se dado em muitas frentes. Gostaria que você falasse sobre a articulação institucional, sobre a participação e cooperação entre as diferentes unidades e especialidades de uma instituição tão diversa nesse processo.

Tem sido uma construção diária, certamente com muitas falhas e problemas, mas com uma grande potência que tem se revelado e um grau de unidade muito forte. E posso dizer isso vendo o papel de nosso Conselho Deliberativo, formado pela direção de nossos institutos, mas também pela mobilização dos nossos trabalhadores querendo atuar. São muitos grupos mobilizados nas frentes. Eu criei uma coordenação direcionada para a questão da pandemia e tem os pontos focais de cada um de nossos institutos, além da reunião periódica do Conselho. Isso para articular toda nossa capacidade interna. Há muitas cooperações entre as unidades, naturalmente, com outros pares, como o Ministério da Saúde. Enfim, as nossas frentes vão desde a questão da vigilância, o papel muito importante do laboratório de referência de vírus respiratório e sarampo, a questão da produção dos testes em Biomanguinhos e no Instituto de Biotecnologia e todo esforço que estamos fazendo de apoiar os laboratórios centrais dos estados. Se dá também na atenção especializada na construção de um centro dedicado à Covid-19, que só foi possível por conta do engajamento de nossa instituição. É um centro vinculado ao nosso Instituto de Infectologia, que é muito importante também na pesquisa clínica. Estamos também com o edital Inova Fiocruz, que trabalha todas as áreas do conhecimento. A saúde é um objeto, um campo de práticas e teorias extremamente complexo. É impossível trabalhá-lo sem a articulação dos conhecimentos. E com o edital do Inova procuramos fortalecer muitos projetos. Além disso, o próprio desenvolvimento de medicamentos. Nós estamos na linha de frente de um processo de produção de referência tecnológica da vacina de Oxford, considerada pela OMS [Organização Mundial de Saúde] a mais adiantada. Como instituição produtora de vacina e como instituição do SUS, podemos dar resposta rápida. E também estamos com um grupo dedicado a ações com populações vulnerabilizadas, muito ligado ao trabalho da Escola Politécnica que, além dessas ações específicas, é formada por um grupo de trabalhadores e estudantes que têm mostrado uma extrema solidariedade, como vimos no caso da construção do centro hospitalar. Foi o Poli que abrigou, nas suas instalações, os trabalhadores que construíram o hospital, como área de descanso. Isso mostra exatamente a importância do engajamento institucional. Não adianta ter excelente competência técnica e não ter engajamento. Sendo assim, podemos ter resultados isolados muito importantes até com impacto para o sistema de saúde, mas não vamos mobilizar tudo aquilo que a instituição pode mobilizar. Nos dedicamos a mobilizar toda a Fiocruz no ano em que ela comemora 120 anos e teve que lidar com um desafio tão grande.

Além disso, a atuação da Fiocruz tem sido também num trabalho de informação e outras áreas de forma intersetorial para dar conta de um problema de saúde que é complexo e que deixa evidentes as desigualdades sociais. Como as desigualdades sociais se refletem nessa pandemia e como tem sido essa atuação da Fiocruz?

Nós sabíamos que as desigualdades sociais trariam grande impacto não só na forma de transmissão, mas também na de proteção a quem é acometido pela doença, em função da qualidade da atenção muito diferenciada e diversos outros fatores. Há vários níveis para

se avaliar quando falamos sobre desigualdades sociais. Temos desde as condições socioambientais, acesso à água, saneamento, condições para fazer o isolamento social até questões econômicas, numa realidade de muita precarização do trabalho. São essas as variáveis mais importantes quando falamos do impacto da pandemia. Mas existem outros aspectos que foram muito importantes dada a concentração de recursos nos principais centros, nas capitais, na atenção hospitalar...

Lançamos um edital para apoio a diferentes projetos, construído em conjunto com lideranças comunitárias e representantes da sociedade civil para fazer frente a essa pandemia. Estamos trabalhando nessa perspectiva com os povos indígenas, em articulação com suas lideranças. E um resultado positivo que nós tivemos foi um trabalho em rede com algumas favelas do Rio de Janeiro para elaboração de um plano no sentido de oferecer equipamentos que contribuam no enfrentamento da pandemia. Isso recebeu apoio da Assembleia Legislativa do Estado e a Fiocruz foi procurada para esse apoio. Teve uma articulação muito forte tanto em Mangueiras quanto na Maré [regiões de favelas localizadas no mesmo território que a Fiocruz, no Rio de Janeiro]. E em outros estados onde a Fiocruz está presente tivemos também muitas ações dessa natureza.



NÃO É POSSÍVEL ENFRENTAR UMA PANDEMIA COMO ESSA SEM O CONHECIMENTO CIENTÍFICO. E A OUTRA QUESTÃO CENTRAL É A IMPORTÂNCIA DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE, QUE PRECISA SER FORTALECIDO'

Pela sua experiência na coordenação de todo esse trabalho variado que a Fiocruz está desenvolvendo neste momento, quais os principais ensinamentos que a pandemia trouxe para a sociedade brasileira? E o que se pode esperar como os próximos passos?

Dois ensinamentos são básicos. A importância de resposta que venha da ciência. Não é possível enfrentar uma pandemia como essa sem o conhecimento científico. E a outra questão central é a importância do Sistema Único de Saúde, que precisa ser fortalecido. O SUS precisa ser pensado não só como assistência, mas também na área de tecnologia e inovação, muito balizada atualmente, e que precisa ser reforçada. E outro aspecto importante que a pandemia nos ensina é que precisa ter mais Estado e mais sociedade. Falamos do Estado no sentido de termos políticas públicas fortes e políticas sociais de forma mais ampla. É preciso fortalecer no SUS o complexo industrial da saúde para superar essa vulnerabilidade de medicamentos, equipamentos e uma série de áreas em que podemos atuar. E o outro ensinamento é a necessidade de mais sociedade. Não é possível pensar soluções de baixo para cima. É muito importante uma forte participação social, ações de controle social para desafios difíceis que são impostos. Como, por exemplo, manter ações coletivas com tanta fragmentação, com isolamento, com a dificuldade de contato? Muitas coisas teremos ainda que aprender. E esse aprendizado é importante porque não se trata só do enfrentamento dessa pandemia, mas de estarmos preparados para pensarmos também um sociedade que tenha mais proteção social, que lide diferente com a questão ambiental e com a própria ciência e tecnologia. O

ESCOLA UNITÁRIA

A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem alma, mas apenas com olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer com que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual”. Quem acompanhou toda a trajetória da educação profissional no Brasil descrita nas quatro reportagens publicadas nesta revista talvez atribua essa frase a um dos vários pesquisadores que apontaram a “dualidade educacional” como marca desses mais de 100 anos de história. E terá certa razão. Mas a verdade é que, embora suas ideias atravessassem todo o debate sobre esse tema no Brasil, o autor não está entre os muitos entrevistados desta edição. Nem poderia: o trecho foi escrito em 1916, como parte de um artigo intitulado ‘Homens ou máquinas?’, de autoria do italiano Antonio Gramsci, que morreu em 1937. E que se tornou a principal referência para o projeto de educação que se dedica a combater – e superar – essa tal dualidade: a chamada Escola Unitária. “Trata-se de um projeto de escola que busca promover uma educação a mais inteira possível. É a ideia de cultura extrema, que visa formar o indivíduo nas suas múltiplas dimensões”, resume Ronaldo Lima, professor da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Publicado no jornal *Avanti!*, o artigo cujo trecho abre esta matéria era, na verdade, um comentário sobre uma sessão da Câmara de Vereadores de Turim, na Itália, que discutiu um programa para o ensino profissional. Anos mais tarde, entre 1922 e 1923, Gramsci voltou à carga no mesmo tema, também provocado pela realidade concreta: agora, o esforço era contra a reforma educacional defendida por Giovanni Gentile, já no governo fascista de Benito Mussolini. Paolo Nosella, italiano radicado no Brasil e professor da Universidade de São Carlos (UFSCar), contextualiza: “O objetivo de Gentile era salvar a ‘pérola’ do sistema de educação italiano, que era o liceu clássico. E, para isso, ele precisava fazer com que esse ambiente não fosse invadido pelo populacho”, ironiza, explicando que a solução proposta foi criar escolas técnicas como um “escoadouro”, uma espécie de “saída lateral” para os mais pobres. Egresso do liceu clássico, onde experimentou uma verdadeira “catarse cultural”, segundo Nosella, Gramsci questionava: “por que a massa popular também não poderia ter essa formação?”.

Além da diferença de conteúdo propriamente, a reforma mudava também as possibilidades futuras dos estudantes, já que apenas o liceu clássico permitia acesso a qualquer curso de nível superior. “É verdade que Gentile previa, no plano teórico, que a seleção da escola superior devesse ter em conta apenas a capacidade dos estudantes e se deveria oferecer aos não abastados a possibilidade de cumprir seus estudos na escola superior, mas o sentido da reforma era a direção oposta”, explica Marco Vanzulli, professor da *Università degli Studi di Milano*, no artigo ‘Gramsci e a Reforma Gentile – Os aparatos ideológicos do estado – a escola’. Se você acompanhou a série de reportagens históricas que esta edição especial da Poli traz, vai lembrar que,

cerca de 20 anos depois desse episódio do fascismo italiano, a reforma Capanema produziu a mesma interdição de acesso à universidade no sistema educacional brasileiro, o que só viria a ser corrigido com as leis de equivalência promulgadas nos anos 1950 e, em definitivo, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961 (leia mais na pág. 20). As semelhanças não são meras coincidências. “O projeto da escola unitária reconhece que numa sociedade dual, dividida em classes, como a nossa, as pessoas, já na sua origem, estão segmentadas”, explica Ronaldo Lima. Por isso a atualidade.

O sentido do unitário

Mas o que significa uma escola unitária? Paolo Nosella explica que são vários os aspectos a que esse adjetivo se refere. Pressupõe, por exemplo, que no sistema escolar deve haver uma “certa unitariedade” entre o ensino básico e o ensino superior que virá depois. Espera-se, ainda, que esse sistema educacional mantenha unidade com a “vida cultural da sociedade como um todo”, conferindo coerência entre a vida do aluno na escola, na família e “na rua”. Do ponto de vista político, o objetivo é formar para que todos possam, igualmente, ser dirigentes e dirigidos. E tudo isso tendo como base também a “unitariedade” entre teoria e prática. “O corpo humano e a alma humana formam um todo unitário, embora desequilibrado”, explica, referindo-se ao trabalho manual e intelectual. Ele exemplifica: “Ninguém lava pratos sem ter uma teoria de como lavar pratos. Assim como em todo trabalho teórico – de um jornalista, de um professor, de um estudioso – tem esforço muscular nervoso”. Por isso, a ideia da escola unitária é resgatar – e potencializar – essa unidade que, embora seja própria do modo de ação humano, acaba sendo ocultada pela divisão do trabalho na sociedade. “Por condições históricas, essa unitariedade incipiente se desequilibra, mas ela nunca se rompe”, diz Nosella.

O professor lembra que na obra de Gramsci, aparecem referências também à “escola única”, embora em menor quantidade. Ele, no entanto, acha que não é indiferente usar um ou outro termo. “Unitária”, diz, “conota processo, dinâmica e, ao mesmo tempo, extensão e ampliação”. Já escola “única” se referiria a “algo estático e idêntico”. Mais do que preferências linguísticas, trata-se aqui de associar, mais ou menos, o conceito a uma experiência concreta que influenciou o pensamento de Gramsci e que muitas vezes é tida como sinônimo de escola unitária: a escola única do trabalho, implementada na Rússia pós-Revolução, e que durou, formalmente, até 1931. De acordo com Luiz Carlos Freitas, professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), embora a ideia estivesse sendo desenvolvida desde antes, esse modelo torna-se política em 1917. No ano seguinte, são publicados seus princípios e uma espécie de regulamento.

Referindo-se ao projeto e à experiência russa, Freitas nega que a ideia de “única” tivesse qualquer relação com uma formação uniforme ou de “pensamento único”. Segundo ele, o documento produzido pelo comissariado da educação naquele momento deixava claro que o sentido era garantir uma progressão contínua em todo o sistema de escolas regulares, desde o jardim de infância até a

conclusão dos estudos. “Isso significa que todas as crianças devem poder estar em um mesmo tipo de escola e começar a sua educação igualmente, que todas têm direito de prosseguir até os níveis mais altos”, explica. E completa: “É por isso que ela é única, porque quer quebrar a dualidade da escola capitalista, que trabalha com duas vertentes, uma que vai afastando os alunos mais pobres ao longo da formação e outra que reserva para alguns aquela linha direta para a universidade”. Isso não quer dizer que todos tenham que ir para o ensino superior, ressalta. “Mas que a ida seja possível”, diz, de modo que, quem não prosseguir o faça por “opção própria” e não “porque não tem condições econômicas para chegar até lá”.

Mas o nome não é por acaso: além de “única”, pretendia-se construir uma escola que fosse também “do trabalho”. E aqui também são necessárias ressalvas. “A conexão com o trabalho não significa colocar as criancinhas na fábrica e nem esperar o ensino médio para que elas possam ter algum contato com o trabalho”, alerta Freitas. Segundo ele, na experiência concreta russa, havia dois níveis de ensino: o primário, para crianças dos oito aos 13 anos, e o secundário, que envolvia jovens de 13 a 17 anos. No primeiro segmento, o ‘trabalho’ que caracterizava a escola era definido, oficialmente, como um princípio que deveria “dirigir para o conhecimento do mundo criativo, vivo e ativo”. “Nesse bloco, a proximidade com o trabalho tem essa significação de tornar o ensino ativo, de modo que não seja livresco, um ensino que não seja só de ouvir o professor falar em sala de aula”, resume Freitas, que completa: “Trabalho tem aqui o sentido de que a vida em geral é um palco de aprendizagem e ela pode ser assim tomada pela escola”. Já no segundo nível, a ideia era colocar os estudantes em contato com os variados trabalhos, com base no estudo da “cultura politécnica”. “Aí o trabalho está mais formalmente presente, mas ainda na forma de oficinas escolares de metal, madeira e também com o que será desenvolvido como trabalho socialmente necessário, ou seja, um conjunto de atividades de conexão da escola com a vida, com o bairro. [É a ideia de] que os estudantes se conectem com essa vida para resolver problemas concretos que estão acontecendo na comunidade”, explica Freitas, ressaltando que a especialização em alguma profissão só poderia acontecer a partir dos 17 anos.

Pelo menos esse era o princípio. E que foi posto em prática bem no começo da experiência. Mas Freitas conta que, bem cedo, em meio à guerra civil que tomou conta da Rússia, houve pressão para se antecipar essa especialização para os 13 anos, de modo que os jovens pudessem contribuir o quanto antes com a urgência da industrialização. “Aí há uma grande confusão, um debate muito acirrado, o [Vladimir] Lenin tem que intervir. E ele então negocia, provisoriamente, em caráter emergencial, que se possa antecipar para 15 anos”, conta Freitas. A guerra civil duraria ainda vários anos, Lenin morreria em 1921 e o provisório se tornaria permanente. “Foi algo ditado pelas circunstâncias”, lamenta o professor, que enfatiza: “Mas não era essa a proposta da escola única do trabalho”.

Segundo Freitas, outras características, no entanto, reforçavam um sentido diferente do trabalho associado à escola na experiência russa. O foco era preparar crianças e jovens para a atuação no coletivo, o que se expressava, entre outras coisas, no

incentivo à auto-organização e na garantia de participação dos estudantes nos coletivos de administração das escolas com representação igual a de trabalhadores e membros da comunidade.

No Brasil: unidade e profissionalização

Parte dessa história Gramsci viu pessoalmente, no período de cerca de um ano e meio que passou na Rússia. Mas Paolo Nosella defende que, quando a ideia de escola única do trabalho aparece nos escritos do autor italiano, ela não se refere à formação para uma “atividade profissional”. “O estudo é o trabalho”, defende, argumentando que, também nessa atividade entram em funcionamento, ao mesmo tempo, “a cabeça e os músculos”. Com isso, o autor do livro ‘Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci’ quer destacar sua crítica ao que considera uma “profissionalização precoce”: seja a que se deu na Rússia, como parte das contingências históricas, seja aquela que é defendida hoje no Brasil por meio da bandeira do ensino médio integrado à educação profissional. “Um dos defeitos profundos [desse modelo] é que a pessoa deve, *a priori*, dizer qual é a sua tendência [profissional]”, critica. Para Nosella, a “unitariedade” da escola unitária está no ensino básico e é só a partir da universidade que deve se dar a profissionalização. “Uma boa escola é quando realmente ensina uma cultura ‘desinteressada’. Isso significa que ela não ensina como se trata a laranja, porque se tem o interesse imediato de plantar aquele pé de laranja. ‘Desinteressado’ significa ensinar como surgiu a terra e como surgiu a relação terra e cidade”, exemplifica.

Do outro lado desse debate polêmico, Ronaldo Lima defende que o ensino médio integrado, que caracteriza principalmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) – além da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) – é o “projeto mais extenso possível considerando a realidade brasileira”. “O ensino médio integrado se inspira na ideia de escola unitária, mas não se confunde com ela porque não deixa de reconhecer que a gente vive em uma sociedade dual, não em uma sociedade unitária”, diz. Segundo ele, a questão é que, no Brasil, uma grande quantidade de jovens, por necessidade econômica, é obrigada a entrar no mercado de trabalho “de forma precoce e desqualificada”. “Quando você assegura uma formação profissional que articule ciência e cultura, você está assegurando melhores condições para esses jovens que vão entrar no mercado de trabalho, queiramos ou não. Você dá um pouco mais de segurança e qualidade para a inserção desses jovens no mercado de trabalho e, mais ainda, você está dando a ele a possibilidade de continuidade dos estudos”, argumenta.

Nosella reconhece a qualidade do ensino médio desenvolvido na rede de institutos federais, mas o considera um projeto “especial”, que não lida com os mesmos desafios da escola pública em geral. Para Ronaldo Lima, de fato, o que ele considera “o ensino médio público que deu certo do Brasil”, ainda é ofertado a poucos jovens, mas deve e pode ser ampliado. “Essa é uma experiência universalizável e essa deve ser a nossa luta”, defende. ◻

35 anos atrás: o Brasil e o mundo em

1985

JAN FEV MAR ABR MAI JUN JUL AGO SET OUT NOV DEZ

- Num país com 135 milhões de habitantes, a expectativa de vida média no Brasil era de 61,3 anos para homens e 67,6 anos para mulheres.

- Um dos indicadores importantes da situação de saúde, a mortalidade infantil do Brasil pós-ditadura e pré-SUS era quase seis vezes maior do que a atual: 67 óbitos por 1.000 nascidos vivos.

- O analfabetismo também assombrava: 21% de brasileiros de 15 anos ou mais não sabiam ler e escrever, número que vem caindo lentamente – hoje são 6,8%.

- Foi nesse cenário que, em 15 de janeiro, de forma indireta, Tancredo Neves foi eleito presidente da República do Brasil. Era o primeiro presidente civil depois de 21 anos de governos militares. Mas nem chegou a tomar posse: morreu em abril do mesmo ano, sendo substituído pelo vice, José Sarney.

- Em novembro, depois de mais de duas décadas de ditadura, aconteceram as primeiras eleições diretas para prefeito, vice-prefeito e vereadores das capitais, cidades e municípios inseridos na antiga Lei de Segurança Nacional no Brasil. É que depois de ter rejeitado a Emenda Dante de Oliveira no ano anterior, em maio de 1985 o Congresso Nacional aprovou outra Emenda Constitucional que restabeleceu eleições diretas para presidente da República e prefeitos. Os governadores já eram eleitos pelo voto popular desde 1982.

- Ao mesmo tempo, no mundo, Mikhail Gorbachev assumia como Secretário Geral do Partido Comunista da União Soviética, dando início, no ano seguinte, a um conjunto de reformas políticas e econômicas que culminaria com o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em 1991.

EPSJV/FIOCRUZ no combate à pandemia

“Condições admissíveis para a realização de práticas pedagógicas de forma presencial só poderão se dar mediante redução sustentada do número de casos novos da Covid-19, indicando, portanto, a redução da transmissão comunitária da doença. (...) Esse manual tem como proposta disponibilizar informações facilmente acessíveis para escolas públicas, destacando a comunicação sobre os mecanismos de transmissão da Covid-19 e a implementação de boas práticas que possam contribuir para a promoção da saúde e a prevenção dessa doença nas escolas. Poderá contribuir, portanto, para a tomada de decisão em instituições de ensino pela gestão, pelos trabalhadores e pela comunidade”.

MANUAL SOBRE
BIOSSEGURANÇA
PARA REABERTURA
DE ESCOLAS NO
CONTEXTO DA
COVID-19



Ministério da Saúde
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz



120 ANOS
FUNDAMENTOS
DO CUIDADO
EM SAÚDE



Acesse na íntegra em www.epsjv.fiocruz.br

