

**Trabalho, educação  
e correntes pedagógicas no Brasil:**  
um estudo a partir da formação  
dos trabalhadores técnicos da saúde

Marise Ramos



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE  
JOAQUIM VENÂNCIO



Ministério da Saúde  
FIOCRUZ  
Fundação Oswaldo Cruz

**FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ**

**Presidente**  
Paulo Ernani Gadelha Vieira

**ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE  
JOAQUIM VENÂNCIO**

**Diretora**  
Isabel Brasil

**Vice-Diretora de Ensino e Informação**  
Márcia Valéria Morosini

**Vice-Diretor de Pesquisa  
e Desenvolvimento Tecnológico**  
Maurício Monken

**Vice-Diretor de Gestão e  
Desenvolvimento Institucional**  
Sergio Munck

**UFRJ**

**Reitor**  
Aloisio Teixeira

**Vice-Reitora**  
Sylvia Vargas

**Coordenadora do Fórum de Ciência e Cultura**  
Beatriz Resende

**Editora UFRJ**

**Diretor**  
Carlos Nelson Coutinho

**Coordenadora Executiva**  
Fernanda Ribeiro

**Conselho Editorial**  
Carlos Nelson Coutinho (presidente)  
Charles Pessanha  
Diana Maul de Carvalho  
José Luís Fiori  
José Paulo Netto  
Leandro Konder  
Virgínia Fontes

**EQUIPE DA PESQUISA**

**Marise Ramos**

Professora-pesquisadora da EPSJV/Fiocruz. Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Uerj

**Aline Buy**

Aluna de Graduação em Pedagogia da Uerj.  
Bolsista de Iniciação Científica/Uerj/CNPq (2008-2009)

**Ana Paula Blengini**

Aluna de Graduação em Pedagogia da Uerj.  
Bolsista de Iniciação Científica/Uerj/CNPq (2007-2008)

**Jonas Emanuel**

Aluno de Graduação em Pedagogia da Uerj. Monitor da disciplina de Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional. Aluno Voluntário de Iniciação Científica (2007-2008)

**Trabalho, educação  
e correntes pedagógicas no Brasil:**  
um estudo a partir da formação  
dos trabalhadores técnicos da saúde

Marise Ramos



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE  
JOAQUIM VENÂNCIO



Ministério da Saúde  
FIOCRUZ  
Fundação Oswaldo Cruz

Copyright © 2010 da autora  
Todos os direitos desta edição reservados à  
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz

**Editoração Eletrônica**

Marcelo Paixão

**Capa**

Zé Luiz Fonseca

**Revisão**

Luciana Duarte

**Foto**

Acervo da Casa de Oswaldo Cruz, Departamento de Arquivo  
e Documentação - Imagem FSESP/AMS/00/US/00/34 - Foto 5

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

---

R175t Ramos, Marise  
Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil:  
um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da  
saúde. / Marise Ramos. - Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010.  
290 p.

ISBN: 978-85-98768-50-2

1. Educação Profissional. 2. Pedagogia. 3. Processo de  
Ensino Aprendizagem. 4. Escola Técnica. 5. Sistema Único de  
Saúde. 6. Projeto Político Pedagógico. I. Título.

---

CDD 370.113

*Ao pequeno João Luiz, coautor desta obra  
enquanto nosso sangue ainda era o mesmo;  
e que depois me aguardava, pacientemente,  
com seu sono tranquilo, a concluir alguma  
frase antes de chorar de fome.*

*Aos trabalhadores brasileiros e,  
especialmente, aos da saúde,  
porque produzem a vida.*



*Devias saber que estar de acordo nem sempre significa  
compartilhar uma razão, o mais de costume é reunirem-se pessoas  
à sombra de uma opinião como se ela fosse um guarda-chuva.*

José Saramago (1922-2010)

*O trabalho do conhecimento nem sempre pode ser equilibrado e sereno:  
ele depende de aventuras espirituais apaixonadas e apaixonantes,  
capazes de proporcionar "iluminações profanas", capazes de romper  
a carapaça da ideologia, que de algum modo aprisiona a consciência  
a uma esmagadora supremacia da continuidade sobre  
a descontinuidade, na compreensão do movimento do real.*

Leandro Konder (1936)





## **Sumário**

**PREFÁCIO | 15**

**APRESENTAÇÃO | 23**

**INTRODUÇÃO | 27**

Capítulo 1

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
EM SAÚDE NO BRASIL (1980 A 2000) | 35**

**A gênese das Escolas Técnicas do SUS | 36**

**Concepções educacionais em disputa  
na origem das Escolas Técnicas do SUS | 41**

**O Programa de Profissionalização dos  
Trabalhadores da Área de Enfermagem: um  
diferencial na história das Escolas Técnicas do SUS | 49**

**Educação Permanente:  
novos desafios para as ETSUS? | 62**

Capítulo 2

**PROJETOS DE FORMAÇÃO  
HUMANA E MEDIAÇÕES HISTÓRICAS | 93**

**O Trabalho como base da formação humana:  
síntese da essência e da existência do ser | 94**

Gênese e história da relação  
entre trabalho e educação | 98

A especificidade da relação  
trabalho e educação no capitalismo | 102

**Trabalho e práxis: categorias  
que se completam na dinâmica social | 108**

**Prática e experiência no  
pragmatismo e na filosofia da práxis:  
limites e perspectivas da transformação social | 122**

Capítulo 3

**SENTIDOS FILOSÓFICOS  
E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO | 133**

**A pedagogia da essência | 135**

**A pedagogia da existência | 139**

Para além das pedagogias da essência e da existência: retomando a historicidade do ser humano | 143

Alienação, transcendência e mediação: sentidos políticos da educação | 149

*Educação e emancipação: processos eticopolíticos contra a alienação | 155*

**Perspectivas de educação orientada pela filosofia da práxis | 158**

Capítulo 4

**UM PANORAMA SOBRE AS CORRENTES PEDAGÓGICAS | 171**

**As teorias não críticas | 172**

A pedagogia tradicional | 172

O pragmatismo clássico na educação: John Dewey e a pedagogia nova | 175

*Explicitando o caráter não crítico da pedagogia nova | 185*

O tecnicismo | 191

A pedagogia das competências e o (neo)pragmatismo | 197

*A pedagogia das competências e o  
tecnicismo | 203*

*O pensamento de Philippe Perrenoud na  
pedagogia das competências | 205*

**As correntes críticas | 210**

O pensamento de Paulo Freire:  
liberdade e autonomia | 212

*A pedagogia da autonomia | 219*

**O pensamento de Dermeval  
Saviani na pedagogia histórico-crítica | 225**

**As teorias da psicologia da  
educação e suas relações com a pedagogia  
das competências: de Piaget a Vygotsky | 232**

A teoria da equilíbrio em Piaget  
e sua vinculação com a experiência | 232

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky | 237

**Capítulo 5  
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS ETSUS:  
FUNDAMENTOS E CONTRADIÇÕES | 243**

**Nota sobre os procedimentos metodológicos | 245**

**O processo de ensino-aprendizagem nas ETSUS | 251**

A contribuição da academia  
sobre a questão | 253

A visão dos educadores das ETSUS | 259

**Perspectivas político-pedagógicas das ETSUS:  
algumas tendências em comum | 269**

**CONCLUSÕES | 275**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 283**



## **Prefácio**

A busca por explicitar teorias e práticas educativas presentes no cenário histórico da Educação Profissional em Saúde, empreendida pela autora deste texto, Marise Ramos, institui conhecimentos e caminhos para a identificação e problematização de referenciais epistemológicos e eticopolíticos que orientaram as políticas de educação profissional em saúde no Brasil, desde a década de 1980 até a de 2000, em seus fundamentos e contradições. Relacionando a educação, as relações sociais de produção e reprodução do capital e a saúde, a autora enfrenta com sucesso o problema de uma investigação deste porte, em dois sentidos muito marcados. Primeiro, como uma questão de método, por tratar-se de um campo de pesquisa a ser configurado, definido, analisado e traduzido na linguagem articulada de um estudo crítico. Segundo, pela escassez de publicações científicas acerca da formação profissional do pessoal de nível médio e fundamental na área de saúde — trabalhadores que, em nos-

so país, são relegados a um aprendizado lacunar, tido como subalterno em relação à formação qualificada requerida e proclamada para os profissionais de nível superior.

É importante destacar que o método utilizado pela autora é histórico, pois não considera nenhuma relação social, nenhuma forma econômica, nenhum modo de produção, como conjuntos de fatos naturais e positivos; é materialista, pois recusa as formas religiosas, transcendentais, idealistas e abstratas de pensar as formas sociais, os modos de produção, as relações de trabalho e os aparatos políticos, jurídicos e culturais; e é dialético, pois elabora os conceitos sempre de forma a fazer aparecerem as contradições e as mediações, relacionando o universal e o individual, a parte e o todo, o abstrato e o concreto, o superficial e o profundo.<sup>1</sup>

O estudo de Marise, ao modo dialético, mantém viva a contraditória relação que une teoria e prática, dados e fatos da empiria e elaboração conceitual, fontes primárias de pesquisa e seu resultado crítico. Com isso, a autora evita os riscos, opostos e complementares, de isolar o complexo movimento do real, caindo em extremos vazios. Recusa, de um lado, a aceitação não mediada e não criticada dos dados brutos da empiria que fetichizaria a suposta objetividade dos fatos, dos números e mesmo das estatísticas como positivities que se autoexplicariam. Mas recusa, também, por outro lado, a teoria como exercício conceitual abstrato, de todo desligado da empiria, dos fatos e dos dados, das fontes e dos processos reais de trabalho, o que faria com que a pesquisa se esvaziasse e perdesse em rigor científico e conceitual.

O texto nos relembra que o Ensino em Serviço — concepção que orienta as Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) — e a Politécnica —

<sup>1</sup> BUENO, L.B. *Forma e Sentido da Resistência na Cidade do Rio de Janeiro: a luta da ocupação quilombo das guerreiras*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2008



que orienta a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fiocruz (EPSJV) — têm dialogado e se unido a favor da construção e implementação de políticas governamentais voltadas a uma formação qualificada dos trabalhadores de níveis fundamental e médio da saúde. São aliadas, portanto, contra a naturalização do trabalho exercido na saúde, que reduz a formação a mero treinamento. A luta que une essas concepções contra a naturalização das ações de saúde desvela que o treinamento — que é calcado na reprodução técnica e mecânica dos procedimentos aprendidos no cotidiano de trabalho — é insuficiente nas suas dimensões qualitativa e quantitativa. Ambas as concepções denunciam que, com treinamentos, perde-se o potencial que uma formação ampla e qualificada teria para influir de maneira construtiva nas relações de trabalho, no atendimento à população, na capacidade de pensar tanto o cotidiano mais imediato quanto o próprio Sistema de Saúde e o país no qual ele existe.

Não é estranho a esse problema um componente que pode ser pensado a partir da posição de classe desses trabalhadores, oriundos em sua ampla maioria das camadas populares ou de estratos da pequena classe média urbana, aos quais a estrutura excludente — ou de inclusão social forçada — da sociedade brasileira destina, no máximo, a qualificação técnica, com tudo que isso implica em termos de simultânea desvalorização do trabalho e do trabalhador. Para uns, a maioria, a mera inserção subalterna no sistema social e no mundo do trabalho. Para outros, por certo uma minoria, o prestígio conferido por títulos e diplomas, por uma formação mais qualificada, resultando em vantagens práticas e simbólicas, materiais e imaginárias.

Neste livro, esses problemas são pensados no cenário histórico e social da criação e instituição do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil. Trata-se, como se sabe, de um cenário contraditório e complexo, em que se confrontam as posições progressistas, defendendo a saúde como um direito universal, extensivo a todos os cidadãos do

país, sem distinções, e a realidade da formação recente do capitalismo em nosso país, que faz da saúde uma mercadoria, um privilégio daqueles capazes de pagar por planos e seguros de saúde ou pelo bom atendimento médico nos melhores centros do Brasil. No vértice, uma contradição forte, tensionando o público e o privado, o direito e o privilégio, a inclusão e a exclusão social, o corpo humano e a saúde como um valor humano a ser protegido e a redução do corpo e da saúde a meras mercadorias num sistema baseado em valores de troca, abstratos e impessoais, agravado pela ausência de uma sociedade civil suficientemente organizada para contrapor os interesses coletivos ao egoísmo da acumulação privada da riqueza social.

Há que se reconhecer a existência de um campo permeado de dificuldades, marcado pelo atraso acumulado ao longo de décadas e séculos, em que estão postas as formas contraditórias e complexas da vida social e histórica. Atuar nesse campo exige energia e trabalho, reflexão e aprendizagem sobre uma realidade tecida na contradição entre um sistema público e universal de saúde para todos os brasileiros, sem exceção — portanto, um horizonte progressista de superação das violentas formas de exclusão que caracterizam a formação da sociedade brasileira — e a realidade, prática e imaginária, da modernização conservadora do mesmo capitalismo brasileiro, por definição calcada num modelo privatista e excludente de Estado, de acesso seletivo ao atendimento médico qualificado, que faz do corpo humano e da saúde uma entre outras mercadorias no processo de apropriação privada de riqueza social gerada pelo trabalho. Da relação entre o caráter da mercadoria dado ao corpo e o dualismo corpo-mente da filosofia, ganha força o desprestígio ao corpo e ao trabalho que tem como base o cuidado.<sup>2</sup> Significativo

---

<sup>2</sup> PEREIRA, I.B. Notas sobre as Inflexões da Teoria Crítica na Formação Técnica em Saúde. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 6, n.1, p. 9-17. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008.

para a compreensão de concepções sobre a articulação entre trabalho, educação e saúde que orientaram as políticas de Educação Profissional em Saúde no Brasil, desde a década de 1980 até a de 2000 e que inflexionam as escolas de formação técnica do SUS, este estudo chega às mãos do leitor na forma livro em época de políticas de expansão da Educação Profissional pautadas, em nível federal, pelo governo Lula, elaboradas e implementadas pelo Ministério da Educação. Sendo a educação e a saúde práticas sociais articuladas, há que se registrar o fato — e a demanda — de que as políticas de governo dos Ministérios da Saúde e da Educação apresentam historicamente integração e/ou articulações. Porém, ainda que haja avanços nos últimos anos, muito temos que caminhar para que essa integração/articulação seja mais do que mera justaposição e adequação, ou seja, para que as políticas governamentais a favor da formação dos trabalhadores da saúde sejam construção coletiva entre os dois ministérios.

No mesmo sentido do que deve ser superado, observamos a existência de apropriações ainda tímidas de teorias e análises do campo crítico da área Trabalho e Educação pelo campo da Educação Profissional em Saúde. Essa pouca apropriação faz com que as teorias a favor de uma formação produzida a partir de uma determinada forma social do trabalho, como a teoria do capital humano e a ideologia da empregabilidade, ganhem uma aceitação passiva no campo da formação em saúde. Marise Ramos nos dá uma pista de como explicar esse processo: há, segundo este livro, em correntes de pensamentos aliadas na luta a favor da escolarização e formação profissional dos trabalhadores da saúde, uma concepção eticopolítica crítica, porém construída pelo viés da micropolítica e não das relações sociais de produção. Neste prefácio, propomos outra: o fato de o caráter transformador da Educação Politécnica remeter sempre a não adequação ao existente tornar mais difícil a compreensão de que ela possa ser hegemônica no capitalismo.

No período estudado neste livro, a Educação Politécnica polemiza — e tenta fazê-lo, também, no âmbito da elaboração de políticas de Educação Profissional em Saúde que, quando se transformam em programas governamentais, muitas vezes adotam ideários como o das competências, que encontram pouca resistência na concepção do Ensino em Serviço. A Educação Politécnica vem “avisando” que a Educação, tanto no seu sentido mais genérico de formação humana, quanto nas suas particularidades como formação profissional, é prática social que não fica imune às deformações produzidas pelo capital. Vem também se contrapondo a uma formação que é produzida a partir de uma determinada forma social do trabalho que, no capitalismo tardio, se caracteriza pela conversão progressiva da ciência e da tecnologia em forças produtivas, dissolvendo a experiência formativa a partir do trabalho social nos termos vigentes. A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens e à luta contra a desigualdade precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. Isso porque, como nos diz Marx <sup>3</sup>, não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência. E por entendermos que, como ressalta Paulo Freire<sup>4</sup>, “a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela tampouco a sociedade muda”.

Por fim, as questões tratadas neste livro apontam que existem tensões de concepções teóricas entre os sujeitos hoje envolvidos com a educação profissional. E que é importante apreendê-las e discutí-las, sem perder de vista que os debates das ideias devem ser dados pela análise da realidade concreta, sob pena de ajudarem a fortalecer posições políticas conservadoras. Sem a pretensão de esgo-

<sup>3</sup> MARX, K. ; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

<sup>4</sup> FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: carta pedagógica e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

tar o universo de questões de interesse para esse tema, que se constrói na articulação das áreas de Trabalho, Educação e Saúde, e com o entendimento de que qualquer escrito sobre a formação humana, nas suas diversas áreas e perspectivas, deva ser sempre considerado um projeto inacabado, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz, inspirada em obras científicas comprometidas com o pensamento que nega a adaptação ao existente, e tendo como meta a transformação dessa formação histórica chamada capitalismo, tomou para si a iniciativa de publicização deste livro.

Entendendo a educação como prática voltada à emancipação, é sempre bom ressaltar que não houve no passado, e não há no presente, nenhum passe de mágica que possa resolver impasses que o educador/pesquisador precisa enfrentar, dia a dia, dando conta da tarefa de elaborar conceitos e modelos críticos. Trata-se sempre de um trabalho difícil e de longa duração. E conta muito não jogar fora a acumulação crítica conseguida pelas gerações que viveram, lutaram e trabalharam antes de nós — um esforço que requer crítica, constância, disciplina e rigor. Expressa neste livro, essa é, sobretudo, uma posição diferente daquela que banaliza e simplifica a complexidade do conhecimento e da sociedade ou ignora a possibilidade do poder de criação humana para a mudança.

**Isabel Brasil**

Doutora em Educação e  
Diretora da Escola Politécnica de  
Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz



## **Apresentação**

Conhecemos a realidade, inicialmente, pelas percepções que dela extraímos em nossas experiências. Mas, se a essência do real nos desafia a ponto de, por vezes, nos devorar, é preciso não só decifrá-la. Deve-se questioná-la, posto não se tratar de uma imanência, mas sim de uma produção histórica das próprias relações sociais. Assim foi o movimento que nos levou a esta obra. A experiência com processos de educação de trabalhadores brasileiros nos desafiou, primeiro, a compreender os aspectos pedagógicos que podem orientá-la em diversos sentidos. Pelo fato de suas contradições serem expressões de relações sociais, as perguntas mais ardilosas dirigidas à educação, porém, não são de natureza pedagógica, mas sim política. Por isto, não se restringem à definição de objetivos, à seleção de conteúdos de ensino ou à definição de metodologias. Ao contrário, a educação de trabalhadores – sujeitos singulares e classe social – é orientada por concepções de

mundo que se encontram em disputa. Enquanto a materialidade do trabalho, nos seus fundamentos ontológicos e configurações históricas, define seu conteúdo científico e eticopolítico, esses se condensam em concepções hegemônicas que lhe conferem direção política e cultural.

Apreender essas mediações na especificidade histórica da educação dos trabalhadores técnicos da saúde no Brasil, no âmbito do que se conformou como políticas de educação profissional em saúde, foi o propósito da pesquisa que originou este livro. Dado o pressuposto de que o fenômeno esconde e revela a essência do real e que a particularidade é mediação da totalidade, interrogamos o processo histórico das políticas de educação profissional em saúde no Brasil, desde a sua gênese, até suas manifestações mais recentes, tendo o trabalho e a práxis como categorias fundamentais que orientaram nossa investigação.

Recolocar os fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação e os sentidos filosóficos e políticos da educação moderna foi condição necessária para apreendermos distinções de fundo entre correntes pedagógicas que disputam a orientação da educação dos trabalhadores. A partir de então, buscamos compreender a direção política e cultural tomada pela educação profissional em saúde no Brasil.

O trabalho de campo realizado nas Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) foi um momento-chave da pesquisa, ao atravessarmos as fronteiras da teoria e retornarmos ao plano da realidade sensível. Agora, porém, captando mediações concretas dessa realidade que, elaboradas no plano do pensamento, constituem conhecimentos e não somente percepções. A expressão do real se manifestou pelas falas dos (as) educadores (as) dessas escolas. Com o compromisso e a seriedade que caracterizam seu trabalho, desvelaram e revelaram a his-



tória das lutas pela formação dos trabalhadores técnicos em saúde, para além do que as fontes escritas nos apresentam, assim como as contradições de suas concepções e práticas no interior das escolas.

Somente o reconhecimento da riqueza dessa história e de suas contradições, da relevância das conquistas e do sentido do trabalho desses(as) educadores(as) pode nos permitir compreender o estudo que aqui apresentamos como mais um elemento de luta pelo direito à educação básica e profissional de todos os trabalhadores brasileiros e os da saúde em particular. Essa luta é convergente com os preceitos da Reforma Sanitária como projeto que pressupõe o SUS, mas vai além dele, por ser um projeto de sociedade; de outra sociedade.

É assim que espero que este livro seja lido. E que não se perca de vista que educadores(as) das ETSUS lhe deram vida. A estes agradeço com muito respeito e admiração.

Como a produção de conhecimento em Ciências Sociais é inerentemente coletiva, outros intelectuais leram e debateram conosco as questões de pesquisa, seus rumos e suas conclusões preliminares. A atenção acurada sobre esses aspectos nos provocou quanto à pertinência e ao rigor da análise, em termos teóricos, metodológicos e eticopolíticos. A estes também agradeço, fazendo justiça ao citá-los nominalmente: Dermeval Saviani; Gaudêncio Frigotto; Isabel Brasil; Maria Ciavatta; Milta Torrez; e Ronaldo Lima. Obviamente os isento de qualquer responsabilidade sobre o conteúdo do texto, uma vez que deles requisitamos principalmente a crítica.

À equipe de pesquisa formada por alunos de graduação e bolsistas de iniciação científica, pouco mais teria a falar para além de tantas falas e escutas que trocamos. Mais do que uma relação de estudantes e professora, fomos cúmplices. A liberdade do pensar e

o direito de conhecer são princípios que nos uniram. Assim, creio ter cumprido a tarefa de nos educarmos mutuamente. Com vocês compartilho a autoria deste texto.

À direção da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana confiro um crédito especial, devido ao apoio éticopolítico recebido e, também, ao complemento financeiro aos recursos advindos da Faperj e do CNPq, para a realização da reunião de discussão dos resultados preliminares da pesquisa. A essas agências de fomento, finalmente, nosso reconhecimento pelas condições objetivas proporcionadas para a realização da pesquisa.

Aos demais colegas com quem dialoguei, formal e informalmente; e ao meu companheiro, mais do que gratidão, carinho.

A todos que fazem o SUS, rendo minha admiração e respeito, declarando que estamos juntos na defesa de seus princípios e na construção de um outro mundo.

Rio de Janeiro, 18 de junho de 2010

**Marise Ramos**

## **Introdução**

Este livro é fruto de uma pesquisa cujo problema central foi assim formulado: a educação profissional em saúde no Brasil ter-se-ia orientado, em sua história, por uma multiplicidade de referenciais teóricos que comporiam uma síncrese epistemológica, cuja superação em direção a uma concepção orgânica da educação profissional em saúde exigiria a apreensão das principais mediações e contradições históricas desse fenômeno. O princípio da integração ensino-serviço, que se baseia na crítica ao currículo disciplinar, ao tecnicismo e ao conteudismo educacionais, seria o núcleo estável dessa síncrese. Tendo como marco político e conceitual o Projeto Larga Escala, do qual falaremos adiante, o princípio da integração ensino-serviço foi reconstruído, por um lado, pela pedagogia das competências, que passou a orientar os projetos curriculares da formação técnica em saúde a partir do final dos anos de 1990 e, por outro, pelas políticas de educação permanente, a partir dos anos 2000, que parecem re-

presentar mais um modelo de gestão do trabalho do que de educação dos trabalhadores. Sob tais contradições, a concepção de formação politécnica e omnilateral não se tornou hegemônica no setor saúde.

Em face deste problema, a pesquisa teve como objetivo identificar e analisar os referenciais epistemológicos, metodológicos e eticopolíticos que orientaram as políticas de educação profissional em saúde no Brasil desde a década de 1980 até a de 2000, em seus fundamentos e contradições, bem como sua apropriação consentida ou crítica.

Discutimos a existência de múltiplos referenciais teóricos nas concepções e práticas de educação profissional em saúde, que incluem o pensamento de Paulo Freire, com sua crítica à educação bancária e a defesa dos problemas concretos vividos pelos educandos como ponto de partida do processo educativo; a construção de David Ausubel sobre a aprendizagem significativa; e os princípios do pragmatismo de John Dewey. Referenciais que estudos empíricos demonstrariam estar presentes no conjunto de propostas pedagógicas de educação profissional em saúde desenvolvidas desde o Projeto Larga Escala.

Para captarmos o movimento contraditório de incorporação desses referenciais nas políticas de educação profissional em saúde, a ponto de virem a orientar concepções e práticas das Escolas Técnicas do SUS (ETSUS), voltamos à gênese dessas escolas, resgatando as disputas conceituais travadas no respectivo tempo histórico, cujas mediações determinam o sentido hegemônico das políticas até os dias de hoje. Por se constituir em um marco na história das ETSUS, discutimos a particularidade do Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae), uma política levada a cabo pelo Ministério da Saúde (MS),

no âmbito do conjunto de reformas da educação profissional implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996 (Lei n.º 9.394/96). Finalmente, abordamos a Política de Educação Permanente, cuja formulação e difusão ocorreram principalmente no início do governo Lula. Ao discuti-la, tivemos a intenção de captar mediações de continuidade e de ruptura dessa política em relação aos pressupostos historicamente hegemônicos na educação profissional em saúde. Essa análise compõe o primeiro capítulo deste livro e teve o consistente apoio de fontes secundárias que haviam levantado a história da educação profissional em saúde no Brasil, além de outras que abordam as políticas mais recentes<sup>1</sup>. Municiados dessas informações históricas e políticas sobre o tema, empreendemos a análise a fim de encontrar seus fundamentos epistemológicos e eticopolíticos. Ressaltamos que, mesmo utilizando extensamente as fontes secundárias, não descartamos a análise de fontes primárias, tais como legislação e documentos oficiais dos ministérios da Saúde e da Educação.

O propósito de encontrar as raízes teóricas das concepções e práticas nas ETSUS não parte de uma posição de neutralidade. Ao contrário, ao procurarmos captar as mediações que dificultam a construção de hegemonia pela concepção de educação politécnica e omnilateral dos trabalhadores em saúde, nós o fizemos por compreendermos ser essa a concepção que fundamentaria projetos educacionais comprometidos com a classe trabalhadora com vistas à sua emancipação. Assim, este estudo teve por finalidade contribuir para que se evidenciem as conquistas e contradições das ETSUS, bem como mediar a análise crítica de suas concepções em direção ao projeto de formação omnilateral e politécnica dos trabalhadores técnicos em saúde.

---

<sup>1</sup> Referimo-nos aos relatórios das seguintes pesquisas: Lima *et alii* (2006); Vieira *et alii* (2006).

Desta forma, tanto por motivos éticos quanto científicos, explicitamos nosso referencial teórico no segundo capítulo deste trabalho, cuja raiz filosófica está no pensamento histórico-dialético, a partir do qual a pedagogia histórico-crítica é formulada. Assim, nossos referenciais filosóficos se baseiam no pensamento de autores clássicos do pensamento histórico-dialético, especialmente Marx (1988; 1991; 2001), Gramsci (1991a; 1991b) e Lukács (1972; 1981), e no de alguns de seus intérpretes, tais como Kosik (1976); Konder (1992); Mészáros (1996) e Vázquez (2007).

Em termos pedagógicos, aportamo-nos no pensamento de Dermeval Saviani (1985; 2005; 2007a; 2007b), cujos estudos, além de nos fornecerem uma base para a compreensão de fundamentos filosóficos da pedagogia moderna, nos apoiam sobremaneira na identificação das principais correntes pedagógicas que influenciaram a educação brasileira em geral e a educação profissional em particular. Obviamente, foi necessário irmos ao pensamento original de alguns teóricos. Nesse capítulo, demos atenção aos pragmatistas, especialmente John Dewey – que é retomado na discussão posterior sobre as correntes pedagógicas – com dupla finalidade, a saber: a) por meio de um contraponto com a filosofia da práxis, compreender os significados que cada uma dessas filosofias confere à relação teoria-prática, já que esta se constitui numa categoria essencial para a análise de concepções e práticas das ETSUS; b) compreender as bases filosóficas da pedagogia nova, a qual influenciará posteriormente o movimento escolanovista no Brasil e cujos princípios são incorporados nas políticas de educação profissional em saúde.

Tal discussão não se fez, entretanto, sem expormos, de início, nossa concepção de formação humana, na qual o trabalho reside como princípio educativo, sendo a práxis social o conteúdo e a finalidade dessa formação. É nesse capítulo que também esclarecemos

a gênese e a história da relação trabalho e educação sob tais pressupostos. Considerando a necessidade de irmos à raiz filosófica do pensamento educacional, buscamos entender o pensamento essencialista e existencialista, posto ser esta uma orientação necessária para percebermos algumas distinções de fundo entre as correntes pedagógicas. Enquanto essa perspectiva nos ajuda a identificar o sentido da educação para o ser humano, discutir o seu caráter eticopolítico como mediação importante na luta contra a alienação foi uma escolha feita com o intuito de dar clareza à pertinência de formularmos projetos educativos comprometidos com a emancipação da classe trabalhadora. Reiteramos que, para nós, a educação profissional em saúde é uma particularidade importante na construção dessa utopia.

Pavimentado esse caminho filosófico, partimos para o campo propriamente pedagógico, nos terceiro e quarto capítulos, apresentando um panorama sobre as principais correntes pedagógicas que influenciaram a educação brasileira, classificando-as, como o faz Saviani, em críticas e não críticas. Como críticas, consideramos aquelas correntes que veem a educação como uma mediação eticopolítica da formação humana que possibilita a compreensão da realidade e potencializa a ação dos sujeitos para superar a exploração e a alienação dos trabalhadores, transformando-a em benefício da emancipação humana. Situam-se neste plano o pensamento de Paulo Freire e o de Dermeval Saviani. Como não críticas, consideramos as teorias que tomam a realidade como um dado natural e estável, em relação à qual o ser humano elabora uma representação que o ajuda a adaptar-se a ela. Neste caso estão as teorias da pedagogia tradicional, partindo-se de Herbart, passando pelo tecnicismo e pelo pragmatismo, até chegar mais recentemente à pedagogia das competências.

Por expressarem concepções de mundo distintas, a finalidade da educação, o significado do conhecimento, as abordagens teórico-metodológicas, o sentido da relação professor-aluno, dentre outros, serão também distintos. Por essa razão, esses aspectos serão construídos por nós como categorias de análise que nos permitirão compreender as concepções e práticas das escolas que examinamos.

Um ponto crucial de nossos estudos foi captar o que diversas correntes pedagógicas, críticas e não críticas, entendem por prática, práxis, experiência e trabalho, ideias e conceitos com frequência presentes na educação, justamente por expressarem o sentido da educação para a ação humana. Não obstante, longe de serem sinônimos em diversos textos e contextos, a relação teoria-prática pode ser a categoria mais fundamental para chegarmos à raiz das concepções que procuramos compreender. Estaria aí uma das principais dificuldades para a construção da politecnicidade na educação profissional em saúde?

O último capítulo apresenta a análise empírica, realizada visando diretamente à consecução dos objetivos da pesquisa, com base nos estudos teóricos previamente feitos. O fato de a análise se realizar na perspectiva da totalidade, da historicidade e da contradição – categorias do método histórico-dialético, que se constitui em nosso referencial teórico-metodológico – nos levou a *identificar e analisar os referenciais epistemológicos e éticopolíticos que orientaram as políticas de educação profissional em saúde no Brasil desde a década de 1980 até a de 2000*, em seus fundamentos e contradições.

Com o objetivo de captar e compreender os *fundamentos teórico-metodológicos que sustentam o princípio da integração ensino-serviço na educação profissional em saúde*, levantamos e anali-



samos os textos acadêmicos (especialmente artigos e dissertações de mestrado), produzidos sobre formação técnica de trabalhadores do SUS, os quais apresentavam fundamentos pedagógicos da proposta construída com base no princípio da integração ensino-serviço. Este procedimento foi tomado por nós também como a revisão de literatura, posto que tais textos representam o que veio sendo produzido sobre o tema nesse período.

A análise dos textos acadêmicos nos forneceu elementos para o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos que nos permitiriam, também, *identificar e analisar a apropriação – consentida ou crítica – pelas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS), dos referenciais epistemológicos e eticopolíticos das políticas de educação profissional em saúde, em seus projetos político-pedagógicos e propostas curriculares*. Isto porque as conclusões proporcionadas por essa análise nos deram o direcionamento para a análise dos projetos político-pedagógicos das escolas, assim como para a elaboração dos roteiros de entrevistas realizadas e o tratamento dos respectivos dados, outros dois procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa que originou este livro.

Por fim, com o propósito de *identificar e analisar as razões que levaram o setor de saúde a se apropriar da pedagogia das competências como referência para a educação profissional em saúde, nos anos de 1990, e suas implicações para as Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde*, demos atenção aos textos acadêmicos que chegaram a abordar esse tema e, também, às questões que sobre ele formulamos direta ou indiretamente nos roteiros das entrevistas.

Uma última consideração faz-se necessária sobre a política de educação permanente. Tal como nos propusemos em relação às outras políticas, julgamos ter conseguido compreender alguns de seus fundamentos e identificar elementos de sua apropriação pelas ETSUS.

Por fim, passamos a discutir os fundamentos e as contradições das concepções e práticas das ETSUS captadas pela pesquisa, especialmente sob o eixo do processo de ensino-aprendizagem. Apresentamos, então, os resultados obtidos com a análise dos textos acadêmicos e com as entrevistas, assim como algumas outras indicações proporcionadas pela pesquisa empírica.

Os estudos realizados nos levaram à seguinte conclusão: diferentemente do que pensávamos, a partir da nossa experiência com as ETSUS, as concepções e práticas dessas escolas não se constituem em uma síntese teórica, mas sim numa síntese epistemológica pragmática. Nesta síntese está a pedagogia escolanovista permeada por elementos da pedagogia libertadora e atualizada pela pedagogia das competências. Se considerávamos que a não hegemonia da concepção politécnica se explicava pelo obstáculo imposto pela síntese, concluímos que este existe, na verdade, em função da coerência entre os referenciais epistemológico e pedagógico, e a oposição entre esses e a politecnicidade, cuja raiz epistemológica é o pensamento histórico-dialético.

## Capítulo 1

# **Políticas de Educação Profissional em Saúde no Brasil (1980 – 2000)**

A história da educação profissional em saúde nos mostra que as políticas nessa área se desenvolveram sob a referência da integração da formação dos trabalhadores com a realidade dos serviços. O principal objetivo aparece, mesmo nas diferentes políticas – Projeto Larga Escala; Profae; e Educação Permanente em Saúde –, como a transformação de práticas na perspectiva da atenção integral à saúde.

O que nos pareceu, inicialmente, como uma multiplicidade de referenciais epistemológicos, metodológicos e eticopolíticos que teriam orientado essas políticas, hoje se apresenta como uma unidade constituída em torno do pragmatismo e na micropolítica, tendo o princípio da integração ensino-serviço como o eixo estável dessa

unidade. Esse princípio, cuja gênese na educação profissional em saúde no Brasil está na implantação do Projeto Larga Escala (anos 1980), foi, por um lado, reafirmado pelo Profae com a adoção da pedagogia das competências (anos 1990), que passou a orientar os projetos curriculares da formação técnica em saúde; e, por outro, ampliado para a integração ensino-serviço-gestão-control social pela política de Educação Permanente em Saúde (anos 2000), política esta não exclusivamente de formação, mas também de gestão do processo de trabalho em saúde.

Sob essa unidade e com suas contradições, a concepção de formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores em saúde, defendida também nos anos de 1980 não poderia ter-se tornado hegemônica, por sua referência teórico-metodológica e eticopolítica ser de natureza distinta da que perdurou na educação profissional em saúde.

Este capítulo buscará explicitar os referenciais hegemônicos da educação profissional em saúde por um movimento de reconstrução histórica de suas políticas.

## **A gênese das Escolas Técnicas do SUS**

No Brasil, o surgimento dos Centros de Formação de Recursos Humanos (Cefor) e das ETSUS é um marco importante na história da formação dos trabalhadores em saúde. Apesar de essas instituições terem origens diversas<sup>2</sup>, o que as une é o fato de serem escolas do setor saúde, com a finalidade de melhorar a educação profissional nessa área e promover a qualificação técnica de trabalhadores

---

<sup>2</sup> O estudo aqui tomado como referência explica que algumas delas foram criadas no Inamps, na década de 1970, outras na de 1980 (a maioria) e um número significativo na década de 1990 (*id., ibid.*, p. 129).

já inseridos no sistema de saúde, a partir de um modelo de educação profissional descentralizado e em relação estreita com os serviços de saúde.

Uma importante fonte de consulta sobre o contexto histórico e o processo de criação das ETSUS é o relatório do Projeto Memória (LIMA *et alii*, 2006). É coerente encontrar nesse texto a referência à Lei nº. 4.024/61 como aquela que autoriza a realização de cursos técnicos de nível médio para a área de saúde, sendo a formação de técnicos de enfermagem reconhecida pelo Ministério da Educação em 1966. Apesar da emergência de mais um patamar de escolaridade de seus trabalhadores, proporcionada pelo reconhecimento da formação técnica de nível médio, a natureza do trabalho em enfermagem, nesse período, é baseada numa rígida divisão do trabalho tipicamente taylorista-fordista. Assim, mesmo diante de cursos técnicos de nível médio em enfermagem, a formação dos trabalhadores era feita predominantemente como treinamento em serviços. É o que deduzimos a partir da seguinte análise:

Uma modalidade de organização do trabalho, na qual o foco central são as tarefas e os procedimentos, e não exatamente os pacientes; (...) os procedimentos são distribuídos entre os(as) trabalhadores(as) de enfermagem sendo um mesmo paciente atendido por vários(as) deles(as), na medida em que um(a) presta cuidados higiênicos a todos os pacientes, outro(a) verifica os sinais vitais de todos e outro(a) dá a medicação, e assim por diante. São delegadas ao pessoal auxiliar todas as tarefas de cuidados, ficando o(a) Enfermeiro(a) responsável pela gerência do processo de trabalho, expressando assim a divisão do trabalho manual e intelectual na área. (...) Sendo assim, o treinamento em serviço, tanto para a assistência médica como para a saúde pública, foi uma estratégia utilizada para a expansão do modelo médico-assistencial privatista e para os programas de extensão de cobertura inspirados no modelo de medicina comunitária (*id.*, *ibid.*, p. 23-26).

A observação desse relatório nos leva à origem da principal marca ainda existente das ETSUS: uma forte vinculação com os serviços que, por um lado, estrutura o princípio que as identifica – a integração ensino-serviço – mas que, por outro, bloqueia a sua consolidação como instituição educacional, com características e dinâmicas próprias a essa natureza. Vejamos:

Portanto, a formação profissional em saúde, entendida como aquela que alia a formação geral com a formação técnica, até os anos 1970, não é uma prioridade para o Estado brasileiro e, particularmente, para o MS. Diferentemente do ensino técnico-industrial, que, apesar de tratar a formação como treinamento, já contava com uma rede de Escolas Técnicas Federais, o ensino técnico em saúde, e de enfermagem principalmente, se realizava na maioria das vezes em escolas que funcionavam como extensão da própria estrutura hospitalar. Anexas aos hospitais, predominava a concepção de que essas escolas de enfermagem existiam para prover os hospitais, de forma imediata com pessoal necessário à manutenção da assistência médico-hospitalar, por meios de cursos rápidos de treinamento (*id.*, *ibid.*, p. 26).

A reconstrução histórica da política de educação profissional exposta por essa fonte indica o Programa de Preparação Estratégica de Pessoal de Saúde do Ministério da Saúde (PPREPS/MS)<sup>3</sup> como o marco dessa política. Foi no âmbito desse programa que se iniciou o debate sobre a importância da formação profissional dos trabalhadores técnicos em saúde, visando superar o mero treinamento para

<sup>3</sup> O Relatório do Projeto Memória analisa esse programa de forma muito mais ampla do que fazemos aqui, quando ele é tomado somente para demarcar historicamente a origem das Escolas Técnicas de Saúde. Destaque-se, ainda, naquele documento, a referência crítica aos seus princípios, com base em Teixeira (1982), para quem “os objetivos e as estratégias do PPREPS, anunciadas, são um exemplo da ideologia tecnocrática e do discurso do planejamento como instrumento de racionalidade técnico-administrativa que começa a penetrar e impregnar os órgãos estatais responsáveis pela elaboração de políticas em 1964 e, que se exacerba a partir do II PND, sob a influência de agências internacionais – Banco Mundial e OPS/OMS, e no contexto de crise de legitimação do Estado” (*id.*, *ibid.*, p. 39).

a execução de tarefas, passando a constar da agenda governamental de construção de uma política de recursos humanos em saúde.

Não obstante, predominando a prioridade de treinamento em massa, os embates travados nas esferas governamentais, supragovernamentais – especialmente com a Organização Pan-Americana de Saúde (Opas) – e da sociedade civil levaram segmentos progressistas a apresentar à VIII Conferência Nacional de Saúde e à de Recursos Humanos, realizadas em 1986, uma proposta distinta de formação dos trabalhadores técnicos em saúde, nos termos do que se denominou projeto de Formação em Larga Escala,<sup>4</sup> cuja ênfase estava menos na divisão técnica do trabalho e mais nas discussões sobre as estratégias pedagógicas de formação. A proposta se voltava especialmente para aqueles já inseridos nos serviços, posto que deles os trabalhadores não podiam se afastar para se formarem em cursos técnicos regulares.

Um documento de referência desse programa (BRASIL, 1982, *apud* LIMA *et alii*, 2006) aponta os principais problemas da formação dos trabalhadores técnicos da saúde naquele momento, tais como: formação para o exercício de funções de baixa e média complexidade pelas instituições empregadoras; falta de integração ensino-serviço; falta de mecanismos de certificação profissional; e a pouca preocupação com o desenvolvimento intelectual dos treinandos. Assim, com o Projeto Larga Escala, o setor saúde assume, de forma institucionalizada e legal, por meio das secretarias estaduais de saúde, a responsabilidade pela formação profissional dos trabalhadores de nível médio, em alguns estados, com a equivalência aos cursos técnicos de segundo grau. Estimula, ainda, a

---

<sup>4</sup> Projeto oriundo do Acordo de Recursos Humanos firmado entre o Ministério da Saúde, o Ministério da Educação e Cultura, o Ministério da Previdência e Assistência Social e a Organização Pan-Americana de Saúde.

criação dos Centros de Desenvolvimento de Recursos Humanos (CENDRHU) nas secretarias estaduais de saúde.

Se, por um lado, o contexto da Lei nº. 5.692/71 foi favorável a essa experiência, especialmente pela existência dos exames de suplência, prestados pelos formandos quando a equivalência à educação formal não era reconhecida pelos Conselhos Estaduais de Educação, por outro lado, os CENDRHU possibilitaram a operacionalização do Projeto Larga Escala nos diversos estados brasileiros, bem como a constituição progressiva dos Centros de Formação de Recursos Humanos e das Escolas Técnicas do SUS.

É digna de nota a ponderação que o relatório do Projeto Memória faz sobre a crítica à estratégia da integração docente-assistencial presente no PPREPS e estendido ao Projeto Larga Escala. Teixeira a considerou

um instrumento de subordinação progressiva das práticas educativas ao modelo proposto de prestação de serviços (...) [sendo que] o aprendizado 'em serviço' insere-se na perspectiva de 'adequação', servindo ao objetivo de reproduzir mais eficazmente as práticas, o saber e a ideologia que permeia a produção de serviços sob essa modalidade. (TEIXEIRA *apud* LIMA *et alii* 2006, p. 41)

Os autores do relatório veem nessa crítica uma marca reprodutivista e chamam a atenção para as contradições potencialmente interessantes aos trabalhadores da saúde, no sentido de ampliar-lhes a compreensão da realidade. O desenvolvimento de nossa pesquisa trará elementos para ponderarmos, atualmente, tais visões.



## **Concepções educacionais em disputa na origem das Escolas Técnicas do SUS**

A riqueza do relatório do Projeto Memória (LIMA *et alii*, 2006) é de tal ordem que, no item “A formação de um novo trabalhador para um novo sistema de saúde: o trabalho como princípio pedagógico” é abordada uma das questões mais caras para este livro, a saber: a formulação e a disputa de concepções políticas e pedagógicas presentes na história das Escolas Técnicas do SUS, apresentada por alguns de seus próprios formuladores. Sendo assim, reproduziremos substancialmente escritos desse projeto sobre o tema, atribuindo-lhes todo o crédito, inclusive no sentido de ter-se constituído como uma valiosa e insubstituível fonte para nós. Passamos, então, a fazê-lo.

A I Conferência Nacional de Recursos Humanos em Saúde,<sup>5</sup> realizada em 1986, teve como tema “A política de Recursos Humanos rumo à reforma sanitária”. No seu relatório final, aparece como ponto de unanimidade a necessidade de uma articulação mais estreita entre as instituições que prestam serviços e aquelas que formam pessoal de saúde, especialmente considerando-se: a falta de objetivos comuns; a inadequação curricular aos serviços e baixa oferta de vagas para a profissionalização no setor saúde; e distorções entre o perfil do profissional formado e aquele que atenderia às necessidades dos serviços no setor público. A partir disso, é destacada a necessidade de viabilizar nos estados “uma articulação interinstitucional para a criação de uma política de recursos humanos com vistas à reforma sanitária”, bem como a importância de “que o setor saúde oriente os conteúdos curriculares a serem

<sup>5</sup> Organizada como desdobramento da VIII Conferência Nacional de Saúde, pelo Ministério da Saúde, Ministério da Previdência e Assistência Social, Ministério da Educação e Organização Pan-Americana de Saúde.

implementados pelo sistema educacional” (BRASIL, 1986, p. 23, *apud* LIMA *et alii*, p. 55).

É neste contexto, o mesmo que indicou a implementação do Projeto Larga Escala, que surge a proposta de criação de escolas técnicas específicas para o setor saúde, adequando-se o perfil dos profissionais de nível médio e elementar às necessidades do setor, com destaque para o auxiliar de enfermagem, na perspectiva da reforma sanitária. Propõe-se, ainda, reconhecer e fortalecer os Centros de Formação de Recursos Humanos para a Saúde voltados para a qualificação profissional, atendendo às necessidades imediatas e propiciando formação ao trabalhador que não teve oportunidade pela via regular e a participação do setor saúde na elaboração do conteúdo programático dos cursos.

O texto em referência apresenta a visão de Izabel dos Santos sobre as concepções políticas da formação, que estavam em disputa naquele momento, representadas por três grupos, quais sejam: a) os que tratavam a questão com base no projeto pessoal de poder; b) os que não apoiaram a proposta de Izabel de escola-função<sup>6</sup> e preferiram “copiar” o modelo cubano, no caso da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, optando por uma escola de alto nível, mas que não estava dentro da compreensão à época de como deviam ser construídos os processos de políticas públicas de formação; c) os que tratavam o assunto no nível macro, como, por exemplo, Eleutério Rodrigues Neto, que atuava mais na estruturação dos princípios, mas que não se envolveu nas questões de operacionalização das escolas técnicas do SUS.

---

<sup>6</sup> Escola-função refere-se àquela destinada a formar trabalhadores inseridos nos serviços de saúde, de acordo com suas necessidades, com ação descentralizada. Assim, a unidade sede é, basicamente, o espaço administrativo da escola, enquanto os cursos ocorrem nos municípios, em espaços da administração local e por eles indicados. Essas características poderão ser percebidas na transcrição das entrevistas.

A área de enfermagem assumiu a operacionalização das escolas técnicas, dado o grande contingente de trabalhadores com baixa escolaridade e sem formação técnica que os habilitasse ao exercício profissional. Essa foi uma medida necessária à resolução de um impasse. Por um lado, os profissionais de nível superior da enfermagem defendiam a proibição do exercício profissional dos(as) atendentes de enfermagem. Por outro lado, a inexistência de alternativas de formação para esse contingente gerava um problema para o setor e lhe colocava a responsabilidade pela formação do trabalhador.

Paralelamente à proposta de implantação de escolas técnicas no modelo “escola-função”, tomava corpo a ideia de instituir uma escola na Fundação Oswaldo Cruz, de tipo politécnico, inspirada na experiência cubana dos politécnicos de saúde. Sabe-se que tal iniciativa não se baseou em uma concepção teórica de politecnia, a qual foi sendo apropriada já com o funcionamento da escola, então denominada Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio,<sup>7</sup> especialmente a partir do seminário “Choque Teórico”.<sup>8</sup> Entretanto, se a experiência cubana se inspirou no modelo educacional implementado por Lenin na União Soviética, com base nas ideias de Marx, e os sanitaristas brasileiros, por sua vez, se inspiraram naquela, pode-se dizer que a proposta de educação politécnica, nesses termos, se concretizou primeiro institucionalmente para só depois se fortalecer ideologicamente.

O relatório do Projeto Memória apresenta depoimentos de Izabel dos Santos nos quais ela demonstra sua insatisfação em se ter buscado em outro país a inspiração de um projeto para os traba-

<sup>7</sup> Sobre a história da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, ver Ramos (2003).

<sup>8</sup> Seminário realizado em 1987, que contou com a participação de intelectuais da educação, dentre os quais Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Miriam Jorge Warde.

lhadores brasileiros. E, ainda, lamenta o fato de se perder uma oportunidade de apoio político à implantação de escolas técnicas nos moldes da escola-função – segundo ela, mais adequada às necessidades dos serviços de saúde do Brasil – que poderia ter ocorrido se a Fiocruz também assumisse esse modelo, haja vista seu peso político no quadro sanitário do país.

A enfermeira afirma, ainda, que a Escola Politécnica se converteu em uma “escola convencional”, dentre outras razões, pela inclusão da formação geral e pela oferta de cursos técnicos de segundo grau nos termos da legislação vigente, direcionados especialmente para jovens. A Escola Politécnica, portanto, formava novos trabalhadores técnicos da saúde e não somente aqueles já inseridos nos serviços.

Ao contrário desse perfil, entretanto, como explica o relatório, Izabel define como “não convencional” a escola que não seleciona o trabalhador que irá formar, mas atende a todos de forma descentralizada, isto é, proporciona a formação nas localidades onde estiverem. Seria, então, “uma escola exclusivamente profissionalizante voltada para os trabalhadores empregados, com processos descentralizados junto aos municípios, aproveitando a capacidade instalada nos serviços de saúde, assim como os enfermeiros e outros profissionais dos serviços como instrutores e supervisores” (*id., ibid.*, p. 58).

Esse tipo de escola, no pensamento da enfermeira, não deveria ser ligado ao Ministério da Educação (MEC), mas ao setor saúde. Ao MEC caberiam as escolas de educação geral, “onde o indivíduo é preparado para a cidadania, aprende a pensar, a escrever, a se comunicar, ‘aprende a cultivar o belo, a arte, [...] a história da humanidade, onde o homem viveu, porque viveu [...]. Agora cá não!” (SANTOS, *apud* LIMA *et alii*, 2006, p. 58), pois a educação profissional

deveria ser essencialmente tecnológica. Ressaltam, Izabel dos Santos e os autores do relatório, porém, que este ensino não deveria ser tecnicista ou pragmático, posto reconhecerem ser necessário “antes de saber a técnica, o que sustenta a técnica, qual a base teórica, científica, que sustenta a técnica” (SANTOS, *apud* LIMA *et alii*, 2006, p. 58). Tal diferenciação foi também a razão de se ter denominado essas instituições Centro de Formação de Recursos Humanos em Saúde, considerando, ainda, que elas faziam a formação, enquanto outra instituição diplomava.

Vimos que a desvinculação entre formação geral e técnica nessas escolas foi, primeiramente, explicada por Izabel dos Santos pela natureza propriamente tecnológica – e não cultural [*sic*] – da educação profissional; acresceu-se a esta o fato de a formação geral ser uma obrigação do MEC e não do Ministério da Saúde. Encontramos também como motivo a resistência dos secretários de saúde em criar uma escola técnica devido ao seu custo, o qual não poderia ser aumentado com a inclusão da formação geral. Finalmente, Rita Sório, ex-gerente executiva do Programa de Profissionalização dos Auxiliares de Enfermagem, aponta o grande número de profissionais a serem formados como outro obstáculo.

Sório (2002) afirma que o Projeto Larga Escala optou por alternativas em que os treinamentos não constituíam um fim em si mesmo. Eles possibilitariam aos participantes analisar criticamente as propostas dos serviços de saúde e de desenvolvimento de recursos humanos em face das reais necessidades da população a que serviam, bem como a criação de novas tecnologias, além de proporcionar a participação dos estudantes na construção de modelos alternativos de assistência.

A crítica ao treinamento e a um ensino desvinculado da realidade dos serviços, assim como a necessidade de manutenção dos

trabalhadores no processo de trabalho exigiria, segundo ela, que o currículo fosse organizado de forma integrada com os serviços e com os problemas neles enfrentados. Definiu-se, assim, o currículo integrado como

um plano pedagógico que articula dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, serviço e comunidade. O conhecimento não é estático, acabado, definitivo. Sua renovação precisa estar constantemente se inserindo na prática, e vice-versa, num movimento dialético, incessante de realimentação de ideias pelos fatos e dos fatos pelas ideias (Kramer, 1989, *apud* Sório, 2002, p. 53).

Nesse plano pedagógico, os problemas e suas hipóteses de solução teriam como pano de fundo as características socioculturais do meio em que esse processo se desenvolve. Assim, a realidade se tornaria a referência problematizadora e as ações educativas seriam coerentes com a proposta da reforma sanitária, no sentido de reorientar e qualificar a prática profissional (*id.*, *ibid.*, p. 53).

A abordagem metodológica nessa perspectiva privilegiaria conhecimentos, experiências e expectativas do aluno como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem. A seleção dos conteúdos programáticos guardaria uma relação direta com os problemas vivenciados pelo aluno, sendo a prática em situação real também considerada como experiência de ensino e o ambiente de trabalho como local preferencial da formação profissional. Essa forma metodológica de conduzir o currículo dispensaria estágios convencionais. A prática supervisionada e o estágio seriam realizados durante todo o desenvolvimento das atividades curriculares, não se limitando ao tradicional estágio supervisionado oferecido ao final do curso.

Sendo esses princípios formulados por Izabel dos Santos, vale verificar como ela se refere à metodologia da problematização, tão

presente nos depoimentos das Escolas Técnicas do SUS. Em suas palavras, a problematização teria como objetivo levar o aluno a pensar a partir de seu trabalho real.

Então aquele processo é problematizado para ele, [como, por exemplo, pesar uma criança], [...] e ele vai construindo e generalizando [o conhecimento]. Mas começa dali [do específico]. Por isso, a gente fala **‘o trabalho como eixo do processo educativo’**. [...] Você vai problematizando, ele vai fazendo e entendendo por que ele faz daquele jeito e não de outro. Ele vai construindo um saber ao longo do tempo (SANTOS, *apud* LIMA *et alii*, p. 59, grifo nosso).

O que a enfermeira quer dizer com “o trabalho como eixo do processo educativo” talvez possa ser entendido neste outro depoimento, extraído da mesma fonte, ainda que procurar captar o significado dessa ideia nas concepções e práticas das ETSUS seja uma das intenções deste livro:

Então eu começo a levar as pessoas a pensar outras situações que podem ter variáveis diferentes dependendo do emprego, da estrutura econômica dali. Se estou numa área industrial ou numa área agrícola, o que vai pesar mais? Aí eu estudo o trabalho em geral, estudo o deslocamento de uma mãe de família para o trabalho, o que acontece na casa, com os filhos... Então, você não tem limite. Você pode discutir a totalidade de uma forma fácil para a pessoa entender. [...] Porque eu vou mostrando a vida como ela é. Por exemplo, as meninas, quando estavam discutindo do que vive a população, [...] elas saíram olhando na [localidade] o que tinha: foram no comércio [e em outros lugares], e trouxeram uma porção de propostas. Numa dessas visitas, elas viram essas pessoas que costuravam para uma fábrica [...] e que o preço que a loja pagava pela calça era irrisório. E ela viu na loja a calça sendo vendida por [outro preço]. Ela disse: ‘quer dizer então que nós somos exploradas?’ Se deram conta naquela hora. Eu nem falei em mais-valia, não falei nada. E elas se deram conta de que havia um processo de exploração e que a maneira das pessoas resolverem isso é

se organizar. Você politiza sem fazer doutrinação, em cima de como resolver aquela questão. Quando a gente começou a fazer o currículo integrado elas começaram a fazer greve. Porque elas não faziam greve! [...] Uma rebeldia! O pessoal falou para mim: não quero não! Você é comunista! (SANTOS, *apud* LIMA *et alii*, p. 60).

Estudo realizado por Pereira (2002) sobre a formação técnica em saúde, tendo como campo empírico a experiência da Escola Técnica de Saúde Izabel dos Santos, assinala a incorporação do ideário que critica o chamado “currículo formal” desde a implantação do Projeto Larga Escala. Considera-se que este, uma vez constituído por disciplinas como campos de conhecimentos específicos delimitados e estanques, costuma fazer o estudo dos problemas de saúde isolados do contexto social onde se dão. O processo de aprendizagem, nesse sentido, seria feito por acúmulo de informações obtidas na maioria das vezes em livros didáticos que reforçariam a fragmentação do conhecimento e a veiculação de valores da ideologia dominante. A memorização e a mecanização estariam quase sempre atreladas a esse tipo de prática curricular (PROJETO LARGA ESCALA, 1982, p. 32, *apud* PEREIRA, *id.*, *ibid.*, p. 162).

Depoimentos de professores e alunos dessa escola dizem que em seus cursos a teoria é ensinada a partir da prática do trabalho, e a construção de conceitos, a partir de situações profissionais. Nesse estudo, as falas demonstram que a organização curricular por disciplinas é apontada como uma forma não desejável para a articulação entre conhecimentos que devam estar subsidiando reflexões e ações desenvolvidas por trabalhadores da saúde. Afirmam até mesmo que a fragmentação dos conteúdos é um efeito inexorável do currículo por disciplina.

As dificuldades de se implementar um currículo integrado levaram a uma prática curricular com características que oscilariam entre um currículo baseado em disciplinas e o almejado currículo



integrado. Esta organização curricular híbrida foi chamada pela equipe pedagógica da escola de “currículo correlacionado”, que possui uma grade curricular com tempo mais definido do que no currículo integrado, o qual, segundo avaliação desses profissionais, requer mais tempo do aluno. O currículo correlacionado estabelece uma relação entre os conceitos, com o objetivo de que as disciplinas tenham canais umas com as outras, evitando o isolamento entre elas e promovendo níveis de interdisciplinaridade, tendo como estratégia metodológica a identificação de problemas em torno dos quais os conteúdos serão abordados (*id.*, *ibid.*, p. 156). Uma análise sobre experiências de outras escolas constituiu-se em objetivo deste livro e será apresentada oportunamente.

### **O Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem: um diferencial na história das ETSUS**

Ao final dos anos de 1990, foi implantado o Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae),<sup>9</sup> com o objetivo de profissionalizar aqueles que não tinham a respectiva qualificação e escolarização. A base desse projeto era a mesma do Larga Escala, porém sob uma nova regulamentação educacional. O Profae promoveu a qualificação profissional de auxiliares de enfermagem e proveu-os com escolaridade ao nível funda-

---

<sup>9</sup> O Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae) foi uma iniciativa do Ministério da Saúde, que contou com empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cujo objetivo principal consistia na qualificação e profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem de nível básico e técnico. O Profae ofereceu três modalidades de cursos gratuitos para os trabalhadores da área de enfermagem: i) Curso de Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem, para os trabalhadores que concluíram o Ensino Fundamental (antigo 1º grau); ii) Complementação do Ensino Fundamental, para os trabalhadores que não o concluíram e Auxiliar de Enfermagem; e iii) Curso de Técnico de Enfermagem, para os trabalhadores que têm o Certificado de Conclusão do Ensino Médio (antigo 2º grau) e o Certificado de Conclusão do Curso de Auxiliar de Enfermagem.

mental; esta mediante convênios com secretarias estaduais de educação, que ofereciam cursos e exames supletivos. Proporcionou, ainda, a habilitação técnica de nível médio para trabalhadores que tivessem a escolaridade equivalente.<sup>10</sup>

Parece haver uma estreita vinculação entre a elaboração do Profae e o Projeto Escola, coordenado pela EPSJV em meados dos anos de 1990, considerando que um dos problemas institucionais das escolas era a ausência de recursos para a formação técnica. Esse processo é coetâneo às reformas educacionais implementadas no Brasil a partir da aprovação da LDB, em 1996,<sup>11</sup> dentre as quais aquela especialmente voltada para a separação dos ensinos médio e técnico, na tentativa de configurar uma identidade própria para o primeiro, como etapa da educação básica, e para o segundo, como modalidade educacional.

A educação profissional passa, então, a ter um conjunto de regulamentação, configurado pelas Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.<sup>12</sup> A primeira, definindo as áreas da educação profissional e estabelecendo princípios pedagógicos e axiológicos da formação; a segunda, detalhando as diretrizes para cada uma das áreas e propondo, ainda, respectivas subáreas.<sup>13</sup>

<sup>10</sup> A partir do ano 2000, cursos e exames supletivos destinados às pessoas que não tiveram acesso à escolaridade em idade considerada adequada passaram a constar da política mais ampla de Educação de Jovens e Adultos, sob princípios dispostos no Parecer n.º 01/2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

<sup>11</sup> A reforma da educação profissional implementada no Brasil a partir da promulgação da Lei n.º 9.394/96 (LDBEN) é um tema que já mereceu nossa detida atenção em outros textos. Sendo assim, não nos deteremos a discuti-la neste trabalho, sugerindo, para este fim, a leitura dos seguintes textos: Ramos (2007; 2006; 2002; 2001). Ramos; Frigotto; Ciavatta (2005a; 2005b; 2005c). Ramos; Souza; Deluiz (2007). Ramos; Pereira (2006).

<sup>12</sup> Terminologia instituída pelo Decreto n.º 2.208/97 e posteriormente modificada pelo Decreto n.º 5.154/2004.

<sup>13</sup> Uma análise detalhada sobre esse processo pode ser encontrada em Ramos (2001), especialmente no capítulo III.

O processo de elaboração de diretrizes e referenciais contou com consultores contratados pelo Ministério da Educação, à época com recursos para a educação profissional advindos do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).<sup>14</sup> Para a área da saúde não foi diferente. Assim, pessoas ligadas ao SUS e, especialmente, às experiências formadoras foram convidadas para tal tarefa, das quais citam-se José Paranaguá de Santana, ligado ao Ministério da Saúde; e Rita Sório, à época coordenadora de ensino da EPSJV e do Projeto Escola, mas cuja experiência advinha da área de Recursos Humanos da Saúde, para a qual o Projeto Larga Escala é muito representativo. Devido a embates conceituais e políticos travados com o Ministério da Educação à época, a consultoria à elaboração de diretrizes e referenciais acaba sendo assumida pelo Departamento Nacional do Senac (Senac-DN) e pela respectiva coordenadora da área de saúde.<sup>15</sup>

As políticas de educação profissional técnica em saúde se alinharam às políticas educacionais do Ministério da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, bem como às orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), financiador do programa, em parceria com o governo brasileiro. A expressão mais significativa disto foi a adoção da pedagogia das competências, apropriada e difundida pelo Profae, principalmente por meio da instituição do Sistema de Certificação de Competências do Profae (SCC/ Profae).

<sup>14</sup> O Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) é uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Tem como finalidade promover a expansão, modernização, melhoria de qualidade educacional e a permanente atualização profissional no país, através da ampliação e diversificação da oferta de vagas; da adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho; da qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores, independente do nível de escolaridade e da formação e habilitação de jovens e adultos nos níveis médio (técnico) e superior (tecnológico).

<sup>15</sup> Relatos da situação são encontrados no relatório do Projeto Memória (LIMA *et alii*, 2006).

Inicialmente, os objetivos desse sistema seriam: aferir a qualidade dos cursos de qualificação profissional de nível técnico em auxiliar de enfermagem implementado pelo Projeto, por meio da avaliação da qualidade das ações realizadas pelos trabalhadores nos vários contextos onde é desenvolvido o cuidado em enfermagem; e induzir um processo de implementação de currículos baseados em competências profissionais para as diversas categorias do setor saúde, especialmente as de enfermagem.

Conforme afirma Marques (2001, p. 54), a certificação de competências profissionais dos auxiliares de enfermagem egressos dos cursos implementados pelo Profae buscaria, prioritariamente, reconhecer e valorizar a qualificação real do trabalhador, compreendida como um conjunto de competências que vão além da dimensão cognitiva, constituindo-se mais no “saber-ser” do que no “saber-fazer”.

Em termos conceituais, para a instituição do SCC/ Profae buscou-se (re)construir a noção de competência numa perspectiva contrária àquela que tem predominado na organização de sistemas de competências profissionais<sup>16</sup> de corte funcionalista e condutivista, ficando essa noção definida como

A capacidade (das pessoas) de enfrentar – com iniciativa e responsabilidade, guiadas por uma inteligência prática do que está ocorrendo e com capacidade para coordenar-se com outros atores para mobilizar suas capacidades – situações e acontecimentos próprios de um campo profissional (BRASIL, 2001).

Procurou-se, então, relacioná-la com o desenvolvimento da autonomia dos trabalhadores em saúde para enfrentar os aconteci-

<sup>16</sup> Sobre as matrizes conceituais ordenadoras de sistemas de competência em países da América Latina e da Europa, ver Ramos (2001).

mentos dos processos de trabalho, na sua complexidade, heterogeneidade e imprevisibilidade. Sendo assim, a normalização de competências – dispositivo necessário a um sistema que pretende promover e regular o reconhecimento profissional universalmente – não poderia ser orientada por uma visão tarefaira, operacional ou padronizadora estreita do cuidado (TORREZ, 2001, p. 49).

Portanto, além da competência formal, de caráter técnico-científico, os trabalhadores de saúde deveriam desenvolver competência política para a integralização da competência humana para o cuidar profissionalizado no SUS, com o intuito de humanizar o conhecimento ao vinculá-lo aos fins político-sociais da profissão. De forma mais específica, a “competência política” foi compreendida como

o desempenho ético, comprometido com a vida, com o outro (o colega, a equipe, o usuário), com o trabalho humanizado que qualifica a referida competência formal. A competência política está voltada para os fins históricos e revela-se naquelas atitudes que vão além do que um curso centrado estritamente nas técnicas perfeitas e rápidas possa assegurar, sem significar de forma alguma a negação da importância das mesmas como parte da competência formal necessária (*id.*, *ibid.*, p. 50).

Uma razão que impulsionou o Ministério da Saúde a adotar a noção de competência como referência da formação dos trabalhadores da saúde foi a mesma que levou o setor a criticar o currículo por disciplinas desde o Projeto Larga Escala. Essa razão fica bem clara na fala de Izabel dos Santos (2002),<sup>17</sup> que coordenou esse programa, quando comenta sobre a desarticulação entre a formação técnica e os princípios do SUS e sobre as possibilidades de superá-la mediante o currículo por competências:

<sup>17</sup> Entrevista concedida à *Revista Formação*, n. 5, maio, 2002.

dentre elas [as causas da desarticulação escola-serviços] está o modelo de escola que trabalha o conhecimento sem um compromisso real com a prática profissional. Nessa concepção de escola, o que existe é a valorização do conhecimento pelo conhecimento. Esse movimento de ensino por competência profissional que está se ampliando é, na verdade, uma estratégia para fazer com que a escola se comprometa também com a prática profissional (*id., ibid.*, p. 89).

Questionada se a discussão relativa ao currículo por competência aproximaria aqueles que discutem a organização de serviços daqueles que formam o trabalhador, Izabel dos Santos responde que possivelmente sim. Ela considera que o serviço deve estabelecer padrões de qualidade que, por sua vez, forneçam elementos para a definição das competências das várias categorias que participarão do processo coletivo de trabalho, as quais orientariam os currículos de formação profissional. Apesar de afirmar sua insuficiência, por sua visão, o currículo por competência seria uma ferramenta favorável para uma aliança mais forte entre os setores citados (*id., ibid.*, p. 90).

No relatório do Projeto Memória, encontramos a mesma posição. Lá, podemos ler que, para Izabel, a ideia de competência está na base do currículo integrado. Não haveria contradições entre este e o currículo baseado em competências; ao contrário, identificam-se pela organização por atividades e não por disciplinas. A ilustração mais significativa dessa percepção de identidade está no seguinte depoimento da enfermeira à equipe do Projeto Memória: “sem saber já tinha [o] conceito [de competência] na cabeça (...) quinze anos antes eu já tinha visto isso”, referindo-se ao início da discussão do currículo por competências.

Também Claudia Marques, ao ser entrevistada sobre o tema,<sup>18</sup> fala das competências como uma opção pedagógica para ajudar na aproximação entre o mundo da escola e o do trabalho, possibilitando trazer o processo de trabalho para dentro da formação: “as pessoas vão continuar aprendendo no trabalho, mas nós podemos trazer boa parte disso para a Escola” (MARQUES, 2005, p. 5). Em última instância, permanece a defesa de uma formação problematizadora, utilizando-se do currículo integrado, de forma a garantir a contextualização da formação e a integração ensino-serviço-comunidade.

A equipe do Projeto Memória faz a comparação entre o conceito de competência elaborado pelo Profae — presente no documento *Itinerários formativos: metodologia de construção* (Senac. DN, 2005) — e o elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE),<sup>19</sup> e conclui que, apesar de a área da saúde reorientar o conceito de competência a partir de sua vinculação às noções acumuladas historicamente de currículo integrado, integração ensino-serviço e interdisciplinaridade, acabou por acatá-lo nos seus programas educacionais sem considerar suas contradições com as noções igualmente lapidadas de politecnicidade e formação omnilateral e integral.

<sup>18</sup> Entrevista concedida à *Revista da RETSUS*, nov. 2005, no âmbito da matéria intitulada “Pedagogia das competências: autonomia ou padronização?”.

<sup>19</sup> Tendo já transcrito o primeiro conceito, fazemo-lo em relação ao segundo e ao terceiro: “As competências fazem parte do perfil profissional e compõem um conjunto articulado de conhecimentos, habilidades e atitudes, necessário ao desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. A competência é evidenciada quando ocorrem processos mentais de transposição de conhecimentos, levando o indivíduo a construir respostas diante de novos desafios. (...) Competência tem um sentido mais amplo na medida em que envolve o conjunto de recursos que são mobilizados pelo sujeito na execução de suas atividades e engloba inúmeras ações, além de envolver aspectos cognitivos e sociocomunicativos” (Senac, DN, 2005, p. 26-27). “É a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores para uma atuação eficiente e eficaz em situações profissionais” (BRASIL, 1999).

Do que podemos perceber, as políticas de educação profissional em saúde se desenvolveram, hegemonicamente, sob a referência da integração da formação dos trabalhadores com a realidade dos serviços. O principal objetivo aparece, mesmo com diferentes *nuances*, como a transformação de práticas na perspectiva da atenção integral à saúde. Essa vertente, com suas contradições, orientou a concepção dos currículos integrados e correlacionados, da proposta de currículos baseados em competências e também da educação permanente. Respalhando essa preocupação está a crítica ao currículo fragmentado em disciplinas, descontextualizado da realidade social do aluno e desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos.

O que constatamos é que as ETSUS e também o Profae tentam implementar e consolidar uma proposta de currículo integrado, aprimorando, dialeticamente, as diretrizes que estiveram na origem do Projeto Larga Escala. Não obstante, percebe-se que a centralidade do projeto de formação nesses contextos esteve nos serviços, sendo ressaltada a importância da melhoria da qualidade e da transformação das práticas na perspectiva da atenção integral em saúde.<sup>20</sup>

Ainda que a noção de competência tenha sido utilizada pelo setor de saúde a partir da reforma da educação profissional de 1997,<sup>21</sup> nota-se um “encontro” entre a concepção de currículo integrado defendida pelo setor e essa noção, tal como ela é defendida nas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica, descritas no parecer CEB/CNE n.º 16/99. Educadores da saúde afirmam, por exemplo, que a finalidade dos guias curriculares elaborados seria proporcionar aos estudantes a aquisição de conhe-

<sup>20</sup> Este posicionamento poderia ser transposto para o trabalho industrial ou de serviços em geral, o que demonstra que pode não ser suficiente para retratar a especificidade do trabalho em saúde.

<sup>21</sup> Com base no Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997.



cimentos, habilidades e atitudes para o alcance de competências. O currículo integrado permitiria: a) efetiva integração entre ensino e prática profissional; b) avanço na construção de teorias a partir da prática; c) busca de soluções específicas e originais para as diferentes situações; e d) adaptação a cada realidade local e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social (SÓRIO, *id.*, *ibid.*).

Sabemos que a pedagogia das competências tem como pressuposto a análise do trabalho, sendo a análise ocupacional a mais tradicional. Recentemente, evoluiu-se para a análise funcional, em que tomam centralidade não as tarefas prescritas, mas as funções que se esperam ser desempenhadas pelos trabalhadores. A literatura sobre o modelo de competências indica, além dessas perspectivas, uma terceira: a construtivista, que conta com a participação dos trabalhadores no depoimento sobre as características objetivas e subjetivas do seu desempenho, a partir do que se deduzem as competências esperadas dos trabalhadores eficientes e que, portanto, deveriam orientar o desenho curricular.<sup>22</sup>

Não é difícil compreender por que a pedagogia das competências ocupou esse espaço tão facilmente. A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competências pela escola é a de que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico, testemunham-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. A seleção das noções

<sup>22</sup> Sobre o tema, sugerimos a leitura de Ramos (2001).

que devem ser conhecidas e dos procedimentos a serem dominados origina-se desse princípio. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas que abranjam os conhecimentos considerados mais importantes, o ponto de partida seriam situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (ROPÉ, 1997).

Como explica Tanguy (1997), esse movimento de definição de um modelo pedagógico encontra sua expressão inicial no ensino técnico e profissionalizante – que não sofre a força de uma tradição centrada na transmissão de um patrimônio cultural, mas tende a organizar também a educação geral. A escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares.<sup>23</sup>

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

Assim, o discurso pedagógico sobre a competência pode ser compreendido como uma tentativa de substituir uma representação hierárquica estabelecida entre os saberes e as práticas – aquela que se estabelece entre o puro e o aplicado, o teórico e o prático ou o geral e o técnico – por outra que seria essencialmente horizontal e não mais vertical. Como já dissemos, isso ocorre com maior facilidade no ensi-

<sup>23</sup> Tanguy (*id.*, *ibid.*) nos mostra como, paradoxalmente, certas formas de execução desse ensino fazem-no parecer uma racionalização de tipo instrumental.

no profissionalizante, fazendo Tanguy (*id.*, *ibid.*) levantar a tese de que esse ensino é tomado como meio de experimentação de ideias e de teorias relativas à reestruturação dos cursos escolares.

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

A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressam seu comprometimento direto com os processos de produção, impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. Além disso, espera-se que seus agentes não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços.

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

Partindo-se da crítica ao currículo disciplinar, e pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas e uma ação voltada para os resultados, a pedagogia das competências foi difundida no

Brasil por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos. Desta forma, a organização do currículo não passaria mais pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados a que o aluno deveria ter acesso. Antes, seriam definidas as competências e, então, selecionados os conhecimentos exclusivamente necessários para o seu desenvolvimento.

Também a crítica ao ensino transmissivo de conteúdos reverberou na pedagogia das competências. Em tese, essa pedagogia seria centrada mais na aprendizagem do que no ensino, dando espaço para a construção significativa do conhecimento. Nesses argumentos encontramos elementos de múltiplos referenciais teóricos que incluem o pensamento de Paulo Freire, com sua crítica à educação bancária e a defesa dos problemas concretos vividos pelos educandos como ponto de partida do processo educativo; a construção de David Ausubel sobre a aprendizagem significativa; e os princípios do pragmatismo de John Dewey. Referenciais estes que estudos empíricos demonstraram estar presentes no conjunto de propostas pedagógicas de educação profissional em saúde desenvolvidas desde o Projeto Larga Escala.

Todos esses pressupostos foram tomados pelo pessoal da saúde como respostas aos seus questionamentos dirigidos ao currículo disciplinar. Isto porque o discurso pedagógico bem elaborado e sedutor da pedagogia das competências expressava, com certo “respaldo científico”,<sup>24</sup> o que se queria dizer e fazer com a defesa e as tentativas de implementação dos currículos integrados e correlacionados, tal como discutimos anteriormente.

---

<sup>24</sup> Tanguy (1997) afirma que uma das razões da pedagogia das competências ter sido assimilada por muitos educadores franceses se deve ao caráter científico de seu discurso.

Pelo que expusemos aqui, somos levados à percepção de que a educação profissional em saúde no Brasil, por um lado, tentando superar a hegemonia tecnicista e conteudista do ensino, acabou se desenvolvendo sem que houvesse um aprofundamento epistemológico e político sobre o sentido da educação básica e educação profissional para a classe trabalhadora em geral e para o trabalhador. Por outro lado, é preciso dizer que no âmbito do Profae houve um aumento das exigências de qualificação e de escolaridade dos trabalhadores,<sup>25</sup> assim como se verificou uma melhoria das condições físicas dessas escolas, neste caso, mediante o componente de fortalecimento das ETSUS.

Há, ainda, análises que alegam o fortalecimento também do setor privado, incluindo os filantrópicos, uma vez que o financiamento de curso era resultado de seleção por edital aberto a instituições de qualquer natureza jurídica. Contraposições a essa constatação são de duas ordens: que foram as escolas públicas as que mais formaram trabalhadores; e que esses trabalhadores encontram-se majoritariamente nos setores públicos.<sup>26</sup>

Apesar de todo o investimento feito nessas escolas, o qual, inclusive, aprimorou significativamente as instalações físicas, essas instituições vivem a instabilidade de, em alguns níveis, não terem autonomia, especialmente a financeira. Também padecem de uma certa crise de identidade, que oscila entre a de centro formador de recursos humanos e a de escola, fato revelador de que estão muito distante desta segunda, apesar de estarem, agora, formalmente registradas sob o nome de Escola Técnica do SUS.

---

<sup>25</sup> Ver estudos do Observatório dos Técnicos em Saúde (VIEIRA *et alii*, 2003).

<sup>26</sup> Não fizemos uma análise desses números por fugir ao escopo deste trabalho. Baseamos nos depoimentos do Projeto Memória, do qual também não constam números.

## **Educação Permanente: novos desafios para as ETSUS?**

A mudança governamental ocorrida em 2003, quando se inicia o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, traz deslocamentos importantes na política de educação dos trabalhadores da saúde, particularmente pela ênfase conferida à educação permanente.

Ainda que difundida propriamente como uma política de formação de trabalhadores da saúde a partir desse governo, especialmente com a criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, o uso da ideia de educação permanente na saúde data de meados dos anos de 1980, conforme demonstram Vieira *et alii* (2006). Tal se deveu à necessidade de se utilizar um novo vocábulo para implantar mudanças que o setor vivenciaria mediante as transformações capitalistas e é coetâneo com o processo de valorização da área de recursos humanos em saúde que orientou as políticas de educação dos trabalhadores técnicos em saúde, que, no Brasil, redundou na implantação do Projeto Larga Escala. É preciso ressaltar, porém, que, enquanto esse projeto nasceu da necessidade de habilitar ao exercício profissional técnico os trabalhadores leigos inseridos nos serviços, a ideia de educação permanente voltava-se àqueles já habilitados, cujas práticas precisavam passar por transformações.<sup>27</sup>

Assim, com respeito à educação permanente, como expõe Vieira *et alii* (*op. cit.*), a partir de 1984, a Opas começa a discutir uma proposta de reorientação do pessoal de saúde, que avança especialmente a partir de 1987/1988, quando se amplia o número de países latino-americanos incorporados ao debate. Apesar dos condicionantes macroeconômicos da crise na saúde nessa região, grande ênfase é

<sup>27</sup> Atualmente, ambas as modalidades de formação são abrigadas pela denominação geral de educação profissional em saúde, ainda que, como veremos adiante, a política de educação permanente do Ministério da Saúde a partir de 2003 faça uma distinção entre elas.

dada à gestão e à formação dos trabalhadores, esta última especialmente quanto às metodologias utilizadas. A então “educação continuada” foi criticada por sua lógica parcelada e verticalizada, com fraca relação teoria-prática, desvinculada das necessidades de saúde voltadas a profissões hegemônicas. A contraposição é formulada sob o nome de “educação permanente”, como se pode ver a seguir.

La continuación se presenta, em forma de uma propuesta de trabajo, uma alternativa para el desarrollo de procesos educativos de tipo permanente, que utilicen el trabajo como eje del aprendizaje. Se utilizara, em consecuencia, de aqui em adelante, de denominación “educación permanente” para referirnos al modelo de trabajo que dicha propuesta expone (Serie Desarrollo de Recursos Humanos, n. 78, *apud* VIEIRA, *op. cit.*, p. 22)

A proposta de educação permanente da Opas/OMS vem acompanhada da orientação para a descentralização e a organização de sistemas locais de saúde (Silos). Vieira *et alii* entendem a natureza dessa descentralização como resultado das orientações neoliberais para fazer frente à suposta ineficiência do Estado de caráter centralizador e burocrático. Na América Latina, elas foram bem recebidas em razão da história recente de autoritarismo de Estado. Consideram, ainda, que a descentralização em saúde veio acompanhada de um “novo comunitarismo” que pretendia, com o incentivo da participação tanto da comunidade quanto de outras instituições locais, privadas ou não, contribuir na oferta de recursos e de estratégias para a solução de problemas.

Cabe verificar o quanto esses conceitos são disputados e ressignificados em diferentes contextos sociais e históricos, obrigando-nos sempre a assim situá-los, de tal modo que a compreensão e a crítica de seus termos não são suficientes. Ao contrário, é preciso buscar captar que materialidade pretendem definir/constituir com a difusão de determinadas ideologias.

Por exemplo, os ideais de educação permanente defendidos pelos movimentos progressistas dos anos de 1970 enfatizavam, por oposição a uma lógica cumulativa e escolar da aprendizagem, um processo educativo coincidente com o ciclo vital e a construção da pessoa, sob os pressupostos da diversidade, da continuidade e da globalidade (CANÁRIO, 2003). Porém, no movimento de transformações econômico-sociais posteriores, esses ideais foram submetidos a uma concepção redutora que a circunscreveu ao período pós-escolar e/ou a públicos adultos não escolarizados, ou seja, a uma formação profissional contínua baseada no conceito da “reciclagem”.

Nesse mesmo sentido, Haddad (2001, p. 194) considera que o conceito de educação continuada, atualmente, responde mais abrangentemente do que o de educação permanente, que, para ele, sofreu a mesma redução, apontada por Canário. Vejamos o que o autor nos diz:

se anteriormente o conceito de educação permanente remetia, principalmente, à ideia de desenvolvimento profissional, a educação continuada tal como vem sendo concebida atualmente abrange a formação para a vida e o desenvolvimento humano em sentido amplo. Nessa linha de abordagem, a educação continuada nos remete, em última instância, ao conceito de sociedade educativa, na qual a formação e a realização das potencialidades humanas são identificadas como parte integrante de todas as práticas sociais.

Esse é o sentido como a educação continuada tem sido tratada no âmbito das políticas educacionais, abrigado por um conceito ampliado de “educação de adultos”, tal como exposta na Declaração de Hamburgo (1997, p. 1), a seguir:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qua-



lificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

Portanto, num contexto social mais amplo, atualmente, “educação continuada”, “educação permanente”, “Aprendizagem ao Longo da Vida” (U. E., 2000) e, nos países que alcançaram a universalização da educação básica, a “educação de adultos”, podem ser considerados sinônimos. Não obstante, como demonstra Canário (*id., ibid.*), dada a natureza da sociedade capitalista contemporânea, o sentido político e filosófico desse ideário foi substituído por argumentos que remetem para a evolução tecnológica, para a eficácia produtiva e para a coesão social.

No caso específico da saúde, vimos que a ideia de educação permanente difundida pela Opas/OMS é tributária de propósitos transformadores próprios ao setor saúde. Por esta razão, Ceccim (2005) explica fazer a escolha pela designação “educação permanente em saúde” e não apenas educação permanente porque, como vertente pedagógica, esta formulação ganhou o estatuto de política pública apenas na área da saúde. Ele confirma que este estatuto se deveu à difusão, pela Opas, da proposta de educação permanente do pessoal de saúde para alcançar o desenvolvimento dos sistemas de saúde na região com reconhecimento de que os serviços de saúde são organizações complexas em que somente a aprendizagem significativa será capaz da adesão dos trabalhadores aos processos de mudança no cotidiano. Emergem, nesse contexto, estudos que apontam a necessidade de se ir além do princípio que caracterizou a formação em saúde, qual seja, a integração *ensino-serviço*, em direção à integração *ensino-serviço-gestão-controle social* (CECCIM

e BILIBIO, 2002), ao que se passou a chamar de “quadrilátero da formação” (CECCIM e FEUERWERKER, 2004). Compreensões dessa natureza foram configurando um contexto teórico que, perante a oportunidade política de um novo governo, em 2003, favoreceu a elaboração da Política de Educação Permanente em Saúde no Brasil.

Discutimos anteriormente que as necessidades de transformação do setor na América Latina apontadas pela Opas estavam associadas tanto à crise interna aos sistemas de saúde quanto a um contexto de transformações mais amplas, de ordem econômico-social, que se associam à crise do Estado de Bem-estar Social e ao advento do neoliberalismo, manifestações do modo flexível de acumulação capitalista contemporânea. Reconhecemos ainda que, em certa medida, a crise dos sistemas de saúde tende a ser tratada como um problema de formação e de gestão, pouco se considerando as mediações que a interconectam com as tendências macroeconômicas e políticas do capitalismo contemporâneo.

A apropriação do conceito de educação permanente em saúde no Brasil, a partir do governo Lula, não pode desconsiderar a natureza pública do Sistema Único de Saúde e os princípios da integralidade, da universalidade e da equidade, que expressam direitos sociais a serem garantidos pelo Estado e que orientaram as lutas progressistas da reforma sanitária. Ocorre, porém, que também aqui tal consolidação é vista como função da organização do sistema no nível das microrrelações de poder, de tal modo que os princípios de gestão, a formação e a atuação dos trabalhadores da saúde tornam-se mediações fundamentais, muito mais do que os determinantes macroeconômicos e políticos. Em outras palavras, a concretização da reforma sanitária dependeria da constituição de sujeitos sociais capazes de efetivar as mudanças propostas.

Ao analisar os enfoques teóricos da política de educação permanente, Vieira *et alii* localizam o pensamento de Campos (2003) e de Merhy (2002) como referências básicas. Do primeiro, é apropriado o “método da roda”; e, do segundo, o conceito de tecnologias em saúde, que não se restringiriam aos equipamentos, mas implicariam as relações entre os sujeitos na produção do cuidado. Ainda que reconheçam os efeitos das tendências neoliberais na saúde, esses autores, por diferentes caminhos, concluem que essas não são limitadoras das mudanças, desde que os trabalhadores desenvolvam uma identidade com o cuidado, reconhecendo-se como sujeitos de um coletivo. As mudanças empreendidas por eles em seu processo de trabalho potencializariam mudanças sociais mais amplas.

Poderíamos compartilhar com essa referência desde que a particularidade do processo de trabalho em saúde fosse vinculada, histórica e dialeticamente, com a totalidade das relações sociais de produção. Por esse sentido, a determinação fundamental das contradições do setor seriam compreendidas como expressões particulares das contradições do modo de produção capitalista em sua historicidade, a qual se manifesta, hoje, pela contração da esfera dos direitos sociais e por um tipo de relação capital-trabalho baseado na combinação de extração de mais-valia relativa com mais-valia absoluta.<sup>28</sup>

Concordamos com Vieira *et alii* quando falam da fragilidade dessa concepção que subestima o papel das relações sociais de produção no processo de trabalho em saúde e sobrevaloriza o trabalho vivo. Fragilidade essa que

Advém da visão unilateral que os autores em questão acabam por assumir ao não tratar a relação entre infra-

---

<sup>28</sup> Sobre uma análise aprofundada a respeito das características do trabalho na contemporaneidade e de contradições que acirram a crise do capital, ver Mészáros (2002; 2007).

estrutura/superestrutura como uma totalidade, o que lhes permite afirmar que a mudança do modelo tecno-assistencial e a efetivação da Reforma Sanitária passam, essencialmente, pela desalienação dos trabalhadores, pela constituição de uma nova subjetividade, de uma nova intencionalidade no trabalhador – a partir da lógica das necessidades do usuário, e, pelo fortalecimento da dimensão cuidadora, descuidando-se, entretanto, de incorporar em suas análises a interferência da base material na constituição da subjetividade do trabalhador e na própria relação deste com o usuário (*id.*, *ibid.*, p. 56).

Identificar esse posicionamento e seus fundamentos de natureza micropolítica nos ajuda a compreender por que o processo de trabalho adquire a centralidade tão enfatizada nas políticas de formação dos trabalhadores em saúde, desde a década de 1980, ainda que naquele momento esse referencial não fosse explicitado. Isto tende a ocorrer com mais frequência nos anos 2000, quando as perspectivas da microanálise nas Ciências Humanas e Sociais adquirem maior força no Brasil, ao lado da negação das grandes narrativas,<sup>29</sup> dentre elas o marxismo, que busca compreender os fenômenos pela relação parte-totalidade e pela indeterminação entre base econômica e superestrutura político-ideológica-cultural.

Tal análise nos traz mais um elemento de compreensão das disputas instauradas na década de 1980 e que perduram até os dias de hoje, com novas mediações. Naquele período, o projeto Larga Escala nasce sob a influência do pensamento da Opas que, então, organizava a área de recursos humanos em saúde na perspectiva da educação permanente, em contraposição ao ensino fragmentado, distante

<sup>29</sup> A tese de Friederic Jameson (1994; 1996) sobre o pós-modernismo como lógica cultural do capitalismo tardio e as análises de Cardoso (1997) sobre a “morte do sujeito histórico”, além de Harvey (1994), sobre “a condição pós-moderna” do capitalismo contemporâneo, nos ajudam compreender esse fenômeno e a reconhecer, contrariamente ao que insistem as visões pós-modernas, a atualidade do pensamento marxiano, desde que suas categorias sejam saturadas de historicidade.

das necessidades de saúde, centrado em determinadas profissões e com metodologias tradicionais. Era isso que explicava a crise do setor, e o seu reordenamento implicava o reordenamento da formação dos trabalhadores. O Larga Escala assumiu essa posição em relação aos trabalhadores técnicos, especialmente os leigos. No mesmo período, o movimento da reforma sanitária reunia intelectuais e militantes do projeto socialista de sociedades afiliados ao pensamento marxista. Foram algumas dessas lideranças, ligadas à Fundação Oswaldo Cruz, que apresentaram a proposta do Politécnico da Saúde, não encampada pelos defensores do Larga Escala.

O Profae deu continuidade às diretrizes que estiveram na origem do Larga Escala, atualizadas pelo pensamento contemporâneo, que nega as metanarrativas e a potencialidade de transformações macroestruturais, em benefício de microrrelações e das mudanças pontuais. A política de educação permanente, por sua vez, buscou aprimorar a formação nessa última perspectiva, constituindo-se, ao mesmo tempo, em ruptura e continuidade com as diretrizes do Profae.

A ruptura se vê com a ampliação do princípio da integração ensino-serviço para o da integração ensino-serviço-gestão-control social e, ainda, em relação ao método de execução, diferenciado, inclusive, pelo acréscimo dos dois outros elementos “integradores” da formação, os quais remetiam à participação de novos sujeitos sociais. Assim, em vez de editais lançados a partir do poder central em direção à sociedade civil, houve a implantação de polos de educação permanente,<sup>30</sup> constituídos por entidades da sociedade civil, dos quais emanariam as propostas de formação, sendo este formato inspirado no método da roda ao qual já nos referimos. Críticas fo-

<sup>30</sup> Foge ao escopo deste trabalho analisar e discutir os polos de educação permanente. O trabalho de Vieira *et alii* é uma referência importante sobre o assunto.

ram elaboradas, considerando-se que os polos acabavam enfraquecendo a “institucionalidade”, para que se colocasse a formação num plano predominantemente de relações de poder. As Escolas Técnicas do SUS, por exemplo, não assumiram qualquer protagonismo na política de educação permanente. Ao contrário, viram-se como mais um dos participantes dos polos, o que foi alvo de críticas, pois alguns viam a possibilidade de essas escolas terem um papel de referência no desenvolvimento da formação. Cabe observar que, também no modelo adotado pelo Profae, os editais não faziam qualquer distinção para as ETSUS. Seu fortalecimento se deu por meio do componente especificamente conformado para equipar e melhorar as instalações físicas das escolas.

Por outro lado, a continuidade se encontra em suas referências fundamentais, que são as mesmas, a saber: a centralidade do processo de trabalho e sua abordagem desvinculada das relações sociais de produção; ênfase nos sujeitos individuais e nas relações intersubjetivas, em detrimento das questões de classe; valorização mais das características subjetivas (competências)<sup>31</sup> do que dos conhecimentos formais dos trabalhadores; destaque ao potencial das metodologias mais do que na pertinência dos conteúdos; e subordinação da teoria à prática em vez da unidade teoria-prática. O referencial epistemológico e eticopolítico dessas políticas é, portanto, o mesmo, aproximando-se do (neo)pragmatismo e da teoria dos micropoderes.

Uma apreciação mais direta da política de educação permanente nos dá a medida da pertinência de nossa conclusão anterior. Essa política é formulada, concretamente, com a instituição da Se-

---

<sup>31</sup> A relação entre características subjetivas e competências deve ser sempre feita com ressalvas, reconhecendo-se a influência tanto do condutivismo quanto do construtivismo nessa relação. Ou seja, pelo primeiro, tais características se resumem ao desempenho adequado diante de tarefas prescritas; pelo segundo, o bom desempenho será considerado por vinculação com a criatividade e com a capacidade de ação diante de situações imprevistas.

cretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, sendo bem exposta em um documento do Ministério da Saúde apresentado por Feuerwerker (2003). Ele, ao analisar o estado da arte das políticas de educação na saúde, constata a predominância de capacitações pouco eficazes, as quais contribuiriam pouco para a incorporação de novos conceitos e princípios às práticas de gestão, de atenção e de controle social no SUS. Segundo estes documentos, mantêm-se estratégias educativas descontextualizadas centradas na transmissão de conhecimentos.

Guiados pelo propósito de promover transformações nessas práticas, considera-se fundamental a capacidade de dialogar com as práticas e concepções vigentes, problematizando-as no âmbito concreto do trabalho de cada equipe. Esse seria o eixo da educação permanente em saúde: produzir novos pactos e novos acordos coletivos de trabalho no SUS. Seu foco seriam os processos de trabalho (atenção, gestão, controle social); seu "alvo", as respectivas equipes; e seu lócus de operação, os coletivos.

Nesse sentido, a atualização técnico-científica seria apenas um dos aspectos da transformação das práticas e não seu foco central. A formação e o desenvolvimento englobariam aspectos de produção de subjetividade, de habilidades técnicas e de conhecimento do SUS. Assim, na proposta da educação permanente, a mudança das estratégias de organização e do exercício da atenção deveria ser construída na prática concreta das equipes. As demandas para capacitação não se definiriam somente a partir de uma lista de necessidades individuais de atualização, nem das orientações dos níveis centrais, mas prioritariamente dos problemas que ocorrem no dia a dia do trabalho referentes à atenção, à saúde e à organização do trabalho.

O Ministério da Saúde procurou estabelecer distinções entre a educação permanente, a educação continuada e a educação profissional, quanto ao pressuposto pedagógico, ao objetivo principal, ao público a que se destina, ao *modus operandi* e às atividades educativas.<sup>32</sup> Sua distinção em relação à educação continuada assenta-se sobre o fato de esta última considerar que o conhecimento preside e define as práticas, por isso objetiva a atualização de conhecimentos específicos que orientam as respectivas profissões, mediante cursos padronizados com carga horária, conteúdo e dinâmicas definidos centralmente. Por isso, diferentemente da educação permanente, suas atividades educativas – por suposto pontuais, fragmentadas e limitadas em si mesmas – seriam construídas de maneira desarticulada em relação à gestão, à organização do sistema e ao controle social.

A educação permanente também se distinguiria, sob essa análise, da formação técnica, caracterizada pelo ensino formal legalmente regulamentado. Pelo fato de a formação técnica ter como objetivo principal conferir ao estudante o estatuto de profissional por meio da expedição de um diploma de habilitação técnica, esta se voltaria a todos que tenham concluído o ensino fundamental ou médio<sup>33</sup> e desenvolveria um conjunto de conhecimentos, valores e habilidades que compõem o respectivo perfil profissional.

A educação continuada, por sua vez, se destinaria aos profissionais já formados, proporcionando acesso a conhecimentos con-

<sup>32</sup> Essas distinções são apresentadas no documento intitulado “Educação permanente e profissionalização: as diferenças na articulação locorregional”, publicado pela Segets/MS, s/d.

<sup>33</sup> O Decreto n.º 5.154/2004 admite que a educação profissional técnica pode se articular com o ensino médio nas formas: integrada, quando ambas as formações se dão no mesmo currículo e com uma única matrícula; subsequente, quando o estudante cursa a formação técnica posteriormente à conclusão do ensino médio; ou concomitante, quando ambas as formações são feitas ao mesmo tempo, porém em currículos e matrículas distintas. O conteúdo deste decreto foi incorporado à Lei n.º 9.394/96, por meio da Lei n.º 11.741/2008.



siderados necessários ao aprimoramento do exercício profissional. Tais conhecimentos seriam identificados a partir de uma leitura geral dos problemas enfrentados, que passam a se constituir em temas e conteúdos de cursos.

Entretanto, a educação permanente se voltaria às equipes de atenção e de gestão em saúde, em qualquer esfera do sistema, se desenvolvendo a partir da análise coletiva dos processos de trabalho, quando se identificam os nós críticos enfrentados na atenção ou na gestão. Desde então, constroem-se estratégias contextualizadas de educação que promovem o diálogo entre as políticas gerais e a singularidade dos lugares e pessoas.

Em termos pedagógicos, a concepção de educação permanente difundida pelo Ministério da Saúde<sup>34</sup> parte do pressuposto da aprendizagem significativa e propõe que a transformação das práticas profissionais esteja baseada na reflexão crítica sobre as práticas reais de profissionais reais em ação na rede de serviços. A educação permanente seria a aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. Propõe-se, portanto, que os processos de capacitação dos trabalhadores da saúde tomem como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde, tendo como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, estruturadas a partir de sua problematização.

Um levantamento bibliográfico sobre a aprendizagem significativa na educação permanente em saúde nos mostra o uso desse conceito sob duas perspectivas: uma delas elaborada a partir da

---

<sup>34</sup> Documento aprovado na Reunião da Comissão Intergestores Tripartite, realizada em Brasília, em 18 de setembro 2003.

concepção de Paulo Freire da “pedagogia da pergunta”<sup>35</sup> (FREIRE e FAUNDEZ, 1985), com elementos das ideias de John Dewey sobre o pensamento reflexivo; a outra, encontrada em menor medida, está associada aos estudos de David Ausubel.<sup>36</sup>

A primeira perspectiva converge com o processo de evolução/ transformação do conceito de educação permanente que discutimos anteriormente, nas suas transmutações em educação continuada, educação de adultos e educação ao longo da vida, extraíndo referências da tradição da educação popular e da educação de jovens e adultos. A noção de aprendizagem significativa emergiria, então, dessa tradição (CECCIM, 2005) e estaria estreitamente vinculada à ideia da problematização, referencial pedagógico que atravessa toda a história da formação dos trabalhadores técnicos em saúde, como vimos até aqui, com base, por exemplo, nas seguintes ideias que orientam a “pedagogia da pergunta”:

a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar; (...). O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas. (...). É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola (...) (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 48-49).

<sup>35</sup> Deve-se acrescentar a essa obra, na verdade uma entrevista feita por Antonio Faundez a Paulo Freire, aquelas clássicas deste pensador, dentre as quais *Pedagogia do oprimido*, *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia da esperança*, entre outras.

<sup>36</sup> Essa perspectiva, no Brasil, tem sido apropriada principalmente pela área de Ensino de Ciências, sendo que um dos principais difusores das ideias de Ausubel e sua suposta pertinência a essa área é Moreira (1999a; 1999b).

E, ainda, de que

a primeira coisa que um intelectual progressista deve fazer, se quer juntar-se às massas, é respeitar esse saber e procurar apropriar-se deles. (...). Essa apropriação poderá, então, permitir ao intelectual propor seu "saber científico" recebendo, por sua vez, a sensibilidade das massas. E as massas poderiam apropriar-se desse saber científico, não da maneira como é formulado pelo intelectual, mas transformando-o. O saber "científico" transforma-se em saber científico apenas à medida que ele se apropria do saber popular. E o saber popular se transforma num saber de ação e transformação eficaz quando se apropria, por sua vez, de forma criativa, deste saber "científico" proposto pelo intelectual (*id.*, *ibid.*, p. 57-58).

A proximidade com tais ideias pode ser encontrada, por exemplo, nas seguintes elaborações sobre o significado da educação permanente em saúde:

A educação permanente parte do pressuposto da aprendizagem significativa (que promove e produz sentidos) e propõe que a transformação das práticas profissionais deva estar baseada na reflexão crítica sobre as práticas reais de profissionais reais em ação na rede de serviços (HADDAD, ROSCHKE e DAVINI, 1994). Portanto, os processos de qualificação do pessoal da saúde deveriam ser estruturados a partir da problematização do seu processo de trabalho. Seu objetivo deve ser a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, tomando como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde (CECCIM e FEUERWERKER, 2004, p. 49).

Dessa maneira, além de processos que permitam incorporar tecnologias e referenciais necessários, é preciso implementar espaços de discussão, análise e reflexão da prática no cotidiano do trabalho e dos referenciais que orientam essas práticas, com apoiadores matriciais de outras áreas, ativadores de processos de mudança

institucional e facilitadores de coletivos organizados para a produção. Tomar o cotidiano como lugar aberto à revisão permanente e gerar o desconforto com os lugares “como estão/como são”, deixar o conforto com as cenas “como estavam/como eram” e abrir os serviços como lugares de produção de subjetividade, tomar as relações como produção, como lugar de problematização, como abertura para a produção e não como conformação permite praticar contundentemente a Educação Permanente em Saúde (CECCIM, 2005, p. 165-166).

Além da “pedagogia da pergunta”, da problematização e da relação dialógica, típicas do pensamento de Paulo Freire, não há como descartar a influência deweyana nessas concepções, como se pode constatar com as transcrições a seguir.

a experiência, não chegando à reflexão consciente, não nos fornece nenhum instrumento para nos assenhorearmos melhor das realidades que nos circundam. Grande se vai tornar a sua significação, quando se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de ‘conhecimentos’, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências. (...) a educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras (DEWEY, 1958, p.16-17).

A atividade reflexiva e investigativa se processa entre dois limites: “uma situação embaraçosa, perturbadora ou confusa no início; denominada situação pré-reflexiva por apresentar um problema a ser resolvido. E uma situação esclarecida, unificada, resolvida no final, denominada situação pós-reflexiva” (DEWEY, 1989, p.111).

A aproximação epistemológica com o pragmatismo deweyano pode ser ainda identificada pela afirmação de Ceccim (2006, p. 107) de que a referência da aprendizagem significativa da educação permanente em saúde se difere da educação popular porque, enquan-

to esta “tem em vista a cidadania, a educação permanente tem em vista o trabalho”, reforçando a necessidade de o universo de experiências nos serviços de saúde estar imbuído no processo de conhecimento dos profissionais da área, integrando gestores, formadores, usuários e estudantes.

Parece-nos que os fundamentos eticopolíticos do primeiro pensador – centrados na transformação social, ainda que pela crença no poder da consciência crítica produzida pelo diálogo, o que a torna assimilável também pela corrente da micropolítica – são mais convergentes com a política de educação permanente em saúde do que os do segundo, conhecidamente de ordem liberal, em que transformação é sinônimo de evolução e progresso na ordem burguesa.

Quanto à relação do conceito de aprendizagem significativa ao pensamento de David Ausubel, deve-se dizer que este se apresenta sob a perspectiva claramente cognitivista. Formulada nos anos de 1960, Ausubel (1980; 2003; *apud* TAVARES, 2004) demarca a distinção entre a aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica. Três são os requisitos para a aprendizagem significativa, os quais descrevemos: a) a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; b) a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão com o novo conhecimento; c) a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver.

Os conhecimentos prévios são chamados de conceitos subsunsores ou conceitos âncora. A aprendizagem significativa implica transformar o significado lógico do material pedagógico em significado psicológico, à medida que esse conteúdo se insere de modo peculiar na sua estrutura cognitiva. O fato de cada pessoa ter um modo específico de fazer essa inserção torna essa atitude um processo idiossincrático. Assim, quando duas pessoas aprendem

significativamente o mesmo conteúdo, elas partilham significados comuns sobre a essência deste conteúdo.<sup>37</sup> No entanto, possuem opiniões pessoais sobre outros aspectos deste material, tendo em vista a construção peculiar deste conhecimento.

A aprendizagem significativa requer um esforço do aprendente em conectar de maneira não arbitrária e não literal o novo conhecimento com a estrutura cognitiva existente. Para isto, é necessária uma atitude proativa, pois, numa conexão, uma determinada informação liga-se a um conhecimento de teor correspondente na estrutura cognitiva do aprendiz. É interessante notar que, por essa teoria, a ideia de atividade não corresponde, necessariamente, à atividade prática do estudante, mas sim à atividade do pensamento (cognição). Assim, pode-se ter uma aprendizagem receptiva significativa em uma sala de aula convencional, expositiva, por exemplo, quando existirem condições de o estudante transformar significados lógicos de determinado conteúdo potencialmente significativo em significados psicológicos.

Ora, esses preceitos seguem o escopo de princípios iniciais das teorias cognitivas, para as quais as pessoas constroem os seus conhecimentos a partir da necessidade de responder a situações. Portanto, conhecer, ou seja, apreender o real no plano do pensamento implica, necessariamente, atribuir significados aos signos que representam o objeto de conhecimento e, assim, construí-lo conceitualmente. Nesses termos, não haveria aprendizagem de fato se esta não for significativa. A distinção de Ausubel entre aprendizagem significativa e mecânica – que poderia ser traduzida, ainda, entre aprendizagem e memorização – só pode ser pertinente como

<sup>37</sup> Vimos que o chamado “construtivismo radical”, concepção correlata ao neopragmatismo, leva a ideia de partilhamento de significados ao extremo, anulando a existência de critérios de verdade.

perspectivas distintas de apropriação dos conceitos, os quais, limitados à memorização, circunscrevem-se a informações que podem ser usadas em situações dadas; porém, como significação do real, ou seja, como conhecimentos, possibilitam compreender, explicar e atuar sobre o real em suas múltiplas determinações.

O próprio Ausubel admite a memorização – ou a “aprendizagem mecânica” – como uma etapa que pode se colocar como necessária quando o estudante não dispõe de ideias prévias que permitem a relação com um novo conceito. Também ele entende que a exposição de conceitos pode proporcionar uma aprendizagem significativa, dependendo de como se estabelecem as mediações de ordem cognitiva.

Portanto, não é somente a intenção de ensinar e de aprender que potencializam a aprendizagem, mas também a efetiva correspondência entre o conceito e sua capacidade explicativa do real, critério de verdade que deveria orientar a seleção de conteúdos. As metodologias proporcionam as mediações necessárias a esse processo, mas não o determinam diretamente. A apologia ao metodologismo e ao cognitivismo, tal como se manifesta atualmente por meio de ideias como “metodologias ativas”, “desenvolvimento de competências” e “aprender a aprender”, colocam um cenário que parece instaurar, somente agora, as possibilidades de formação. Por isso, a recuperação de antigas ideias como se fossem inventadas hoje.

Um texto em particular (GOMES *et alii*, 2008) vale-se da teoria de Ausubel para defender mudanças metodológicas na educação médica, vinculando-a a noções como competências, habilidade, atitudes e aprender a aprender. Tais vinculações talvez advenham da necessidade de buscar fundamentação científica para o ideário pedagógico contemporâneo que se espalhou tão rapidamente a partir das reformas educacionais dos anos de 1990. De todo modo, o que

converge à ideia de aprendizagem significativa, advinda desse pensamento, com a que analisamos anteriormente é a importância atribuída às experiências dos estudantes, seus conhecimentos prévios e a relação dialógica que interconecte esses conhecimentos com aqueles a serem aprendidos. Parece-nos, portanto, manter-se uma continuidade epistemológica que passou a caracterizar, também, a adoção da pedagogia das competências. Por ora, apresentamos literalmente uma apropriação da aprendizagem significativa de Ausubel para a formação em saúde, no texto anteriormente citado.

A imposição da transformação diz respeito à constatação da insuficiência das instituições e dos currículos tradicionais – subdivididos em áreas básica e profissional e fragmentados em disciplinas –, para a formação ambicionada. Neste sentido, as metodologias ativas têm se constituído em uma salutar alternativa, ao permitir a promoção da desejada articulação entre a universidade, o serviço – sobretudo, o Sistema Único de Saúde (SUS) – e a comunidade, assim como o ajuste do processo de ensinagem na formação do médico, foco imprescindível para que a abrangência das necessidades seja alcançada. Para isso, deve haver um olhar sobre a nova prática de formação, que inclua transformações na concepção, no planejamento e na construção de conteúdos e objetivos educacionais, os quais devem ser revistos e transformados: – De orientada por conteúdos e objetivos mal definidos, para orientada para competências bem-definidas e baseadas nas necessidades de saúde das pessoas; – Da transmissão de informações e pura utilização da memória (decorar), para a construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades e atitudes para resolver problemas, considerando experiências anteriores de aprendizagem, culturais e de vida; (...) – Do ensinar-aprender com observação passiva dos estudantes, para o aprender a aprender, com participação ativa dos aprendizes, ou seja, do centrado no professor para o centrado no estudante; (...) – De primeiro a teoria e depois a prática (somente nos últimos anos do curso), para um processo integrado de ação-reflexão-ação, desde o princípio do



curso; (...).As metodologias ativas trazem como características maiores, (1) servir para o fortalecimento da autonomia do estudante, e (2) fomentar a indissociabilidade teoria-prática, estribando-se, conceitualmente, na aprendizagem significativa, consistente referencial teórico para a construção de um saudável processo de ensinar-aprender (GOMES *et alii*, 2008, p. 108).

Uma última consideração sobre política de educação permanente em saúde diz respeito à dimensão da gestão, que se apoia no método da roda (CAMPOS, *id.*, *ibid.*) e na cartografia do trabalho vivo (MERHY, *id.*, *ibid.*). Em nenhum momento encontramos uma citação ao modelo de competências que veio orientando, desde o final dos anos de 1990, as políticas de formação. Se, de fato, não se pretendia adotá-lo, causa estranheza não haver manifestação sobre o modelo, sabendo-se que para as escolas técnicas do SUS era uma referência importante.

Considerando a distinção que a política de educação permanente em saúde fez em relação à educação continuada e à educação profissional em saúde, de fato parece que a questão das competências é uma noção que se aplica a essas dimensões da formação, e não à educação permanente. Não obstante, o modelo de competências na gestão, próprio da reestruturação produtiva contemporânea, se desenvolve sob o preceito de que toda a produção atualmente tende a assumir a lógica dos serviços. Seria impróprio, então, perceber elementos do modelo de competências na perspectiva gestonária da educação permanente em saúde?

Zarifian (1999), um importante estudioso da lógica das competências na produção, afirma que trabalhar para engendrar um serviço quer dizer promover uma modificação num estado ou nas condições da atividade de um outro ser humano ou de uma instituição, destinatários dos serviços. Ele classifica esses destinatários como

*clientes* no setor privado e *usuários* no setor público. A essência do serviço seria sua qualidade, entendida como potencial de transformar positivamente as condições de vida ou de atividade do cliente/usuário. Isso pressupõe encontrar maneiras que permitam aos destinatários do serviço participar da sua elaboração e, também às equipes de profissionais engendrarem essa qualidade.

Essa nova forma de gerir a produção traz à cena o conceito de organização qualificante, cuja principal característica é considerar a imprevisibilidade como origem e ocasião de aprendizagem. O que os trabalhadores aprenderiam não seriam mais os procedimentos de trabalho, mas uma adaptabilidade às situações mutantes. A base comunicacional nesse contexto adquire relevância dada à necessidade das interações e do estabelecimento de acordos visando ao sucesso das ações conduzidas em comum pelos membros de uma equipe. Considerando que a integralidade, como afirmam Mattos *et alii* (2001, p. 57), “se apresenta como um modo de organizar os serviços sempre abertos a assimilar uma necessidade não contemplada na organização anteriormente dada”, os serviços de saúde seriam potencialmente o exemplo de uma organização qualificante, enquanto a educação permanente, segundo os pressupostos enunciados pelo Ministério da Saúde, seu referencial educativo que se tornaria o próprio referencial da gestão e do controle social.

A noção de competência é forte na teoria das organizações qualificantes como uma referência para a gestão. Isto porque, em tese, esse modelo de organização do trabalho passaria a exigir menos conhecimentos e habilidades técnicas formais sobre os procedimentos e mais a competência do trabalhador. Este passaria a se perguntar sobre o impacto que seus atos profissionais provocariam, direta ou indiretamente, sobre a maneira de produzir e sobre a vida

dos clientes/usuários, enquanto sua ação seria guiada pela autonomia, responsabilidade e capacidade de comunicação.<sup>38</sup>

Foi em razão dessas características que levantamos a hipótese de que a educação permanente em saúde se aproximaria muito mais de um modelo de gestão típico das organizações qualificantes do que de formação. Esta hipótese não pode ser negada, mas, também, não confirmada plenamente. Na verdade, a integração ensino-serviços-gestão-control social que está na base da proposta da educação permanente em saúde nos levaria a vê-la como um sistema que se sustenta sobre essas quatro dimensões – o quadrilátero da formação em saúde. Por isso, não se pode ver a educação permanente unicamente como uma política de gestão, ainda que dela seja indissociável. Mas, certamente, esta dimensão adquire um peso, que mesmo já presente na integração ensino-serviços, torna-se ainda mais significativo, inclusive porque a formação se torna, simultaneamente, um propósito e uma consequência da gestão, expressão da relação intrínseca entre a característica qualificante e aprendiz da organização.<sup>39</sup>

O relatório de pesquisa sobre a Política de Educação Permanente em Saúde (VIEIRA *et alii*, 2006), tendo partido de nossa hipótese, configurou-a mais detalhadamente, ajudando a nos posicionar nos termos anteriormente explicados. O estudo empírico que empreendemos nas ETSUS não nos apresentou mais elementos sobre a hipótese, salvo terem reconhecido que, em re-

<sup>38</sup> Zarifian (1999) resume essas características em três tipos de competências: a de processo; a técnico-performativa; e a competência sobre a organização. Ainda quanto ao modo de trabalhar, duas outras competências são evocadas: a de serviço e a social. Detalhes podem ser obtidos em Ramos (2001). Também nos referimos a essas competências em Ramos (2005).

<sup>39</sup> Sobre a condição de organização qualificante e aprendiz, ver Ramos (2001).

lação à formação que faziam até então, a política de educação permanente em saúde de fato acrescentou ao planejamento e ao desenvolvimento dos cursos a participação do segmento de gestão dos serviços de saúde. Percebemos, então, que essa delimitação empírica não seria suficiente para a averiguação da hipótese, exigindo-nos estendê-la aos polos da educação permanente. Tal extrapolação não seria possível nos termos inicialmente circunscritos para a pesquisa. Sendo assim, consideramos que nossas conclusões parciais sobre o tema são tanto suficientes para o escopo deste livro, quanto fornecem indícios importantes para a realização de outras pesquisas.

Discutimos anteriormente a importância do pensamento de Campos (2003) e Merhy (2002). Vieira *et alii* (2006) identificam uma sintonia entre o modelo de organização qualificante de Zarifian (1999) e o pensamento de Merhy na política de educação permanente em saúde. A principal convergência estaria na ênfase dada à possibilidade de os profissionais terem um maior grau de autonomia no processo de trabalho. Se Zarifian, tratando de organizações industriais, considera que o modelo de produção flexível propicia essa autonomia, Merhy sublinha que, nas organizações de saúde, essa autonomia pode ser obtida pelos trabalhadores organizados em equipes no jogo da micropolítica. Segundo nossa compreensão, é nesse jogo que entrariam as competências dos trabalhadores que Zarifian (1999) define como competências de processo; técnico-performativa; sobre a organização; de serviço e a social.

Mais apropriadas à especificidade dos serviços de saúde, podemos tomar as competências pessoais, de serviços e de cuidado, elaboradas por Deluiz (2001), quando prestou assessoria ao processo de elaboração do Sistema de Certificação de Compe-

tências do Profae.<sup>40</sup> As competências pessoais referem-se à capacidade do trabalhador de assumir a responsabilidade sobre seu trabalho, de tomar iniciativa, exercitando sua criatividade e sua disposição à aprendizagem, estando disposto a abrir-se a mudanças, além de desenvolver sua autoestima, atributos esses que implicam o envolvimento da subjetividade do trabalhador. As competências de serviços dizem respeito à capacidade de compreender e se indignar sobre os impactos que seus atos profissionais têm, direta ou indiretamente, sobre os serviços e usuários, ou, ainda, sobre a forma que os destinatários serão beneficiados com seu trabalho. As competências de cuidado expressam a capacidade de os trabalhadores interagirem com o paciente, considerando suas necessidades e escolhas, valorizando a autonomia que este tem para assumir a sua própria saúde, a partir da concepção de saúde como qualidade de vida.

Finalmente, têm-se as competências comunicativas, necessárias inclusive ao método da roda, que são definidas como a capacidade de expressão e de comunicação do trabalhador com o seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, de trabalho em equipe, desenvolvendo a prática de diálogo, o exercício da negociação e a comunicação interpessoal. Retoma-se, aqui, o preceito da relação dialógica, necessária à problematização das experiências e, como diria Freire, ao convencimento e ao desenvolvimento de consciências críticas.

---

<sup>40</sup> Também, nós, compusemos, juntamente com a autora citada e com Milta Torrez, essa equipe, de tal modo que, naquele momento, compartilhamos da pertinência dessa formulação na tentativa de ressignificar a noção de competências em benefício dos trabalhadores da saúde. Posteriormente, apresentamos nossa visão cética em relação à ressignificação (RAMOS, 2003). Hoje, pensamos que, além de uma disputa teórica em torno dessa noção – a qual não podemos eliminar de nosso léxico – temos uma disputa empírica concreta, que diz respeito, em primeira instância, ao processo e às relações de trabalho e, mais ampla e estruturalmente, às relações sociais de produção.

Se o Profae pretendeu desenvolver tais competências por meio de cursos formais de qualificação profissional técnica e de habilitação técnica em enfermagem vinculados aos serviços, não seriam essas competências que poderiam levar a mudanças na gestão do trabalho em saúde? Não podemos identificar uma estreita relação entre tais definições de competências e as seguintes afirmações que fundamentaram a política de educação permanente em saúde?

Condição indispensável para uma pessoa ou uma organização decidir mudar ou incorporar novos elementos a sua prática e a seus conceitos é a detecção e contato com os desconfortos experimentados no cotidiano do trabalho, a percepção de que a maneira vigente de fazer ou de pensar é insuficiente ou insatisfatória para dar conta dos desafios do trabalho. Esse desconforto ou percepção de abertura (incerteza) tem de ser intensamente admitido, vivido, percebido. Não se contata o desconforto mediante aproximações discursivas externas. A vivência e/ou a reflexão sobre as práticas vividas é que podem produzir o contato com o desconforto e, depois, a disposição para produzir alternativas de práticas e de conceitos, para enfrentar o desafio de produzir transformações. Para produzir mudanças de práticas de gestão e de atenção, é fundamental que sejamos capazes de dialogar com as práticas e concepções vigentes, que sejamos capazes de problematizá-las – não em abstrato, mas no concreto do trabalho de cada equipe – e de construir novos pactos de convivência e práticas, que aproximem os serviços de saúde dos conceitos da atenção integral, humanizada e de qualidade, da equidade e dos demais marcos dos processos de reforma do sistema brasileiro de saúde, pelo menos no nosso caso (CECCIM, 2004, p. 165).

Diferentemente do Larga Escala e do Profae, que foram políticas formuladas e implementadas a partir do governo central, a política de educação permanente em saúde prevê, necessariamente, a participação dos gestores locais, dos trabalhadores e da sociedade, para estar em coerência com o quadrilátero da formação. Com isto,

podemos perceber que a perspectiva sociológica presente no modelo de competências, explicitamente utilizada pelo Profae e implicitamente pela educação permanente em saúde, é diferente uma da outra. Enquanto no primeiro caso aplica-se a matriz funcionalista,<sup>41</sup> o segundo se aproxima da perspectiva construtivista elaborada por Bertrand Schwartz.<sup>42</sup> Para elucidarmos, passamos a caracterizar ambas as matrizes.

A análise funcional aplicada à definição de competências parte da identificação dos objetivos principais da organização e da área de ocupação. A pergunta básica é: o que deve ocorrer para que se logre tal objetivo? A resposta identifica a função, ou seja, a relação entre um problema e uma solução. Esse processo se repete até chegar ao detalhe requerido. A aproximação sistemática assegura que os objetivos das atividades não se percam de vista. Os padrões de desempenho devem ser colocados em termos das funções mais amplas. De antemão, se colocam pelo menos quatro famílias de competências: a) resultados das tarefas; b) gestão/organização das tarefas; c) gestão de situações imprevistas; e d) ambientes e condições de trabalho.

A análise funcional descreve produtos, não processo; importam os resultados, não, necessariamente, como são obtidos. Para isso, decompõem-se os papéis de trabalho em unidades e estas em elementos de competência. Agregam-se a essas os conhecimentos e a compreensão subjacente que devem aportar o trabalhador para cumprir os requerimentos de uma competência. Elaboram-se, assim, listas de conhecimentos e listas de especificação de avaliações

---

<sup>41</sup> Em Ramos (2001), demonstramos que essa matriz é a hegemônica no pensamento sobre competências no Brasil e orientou a definição de competências das áreas profissionais que constam das Diretrizes e dos Referenciais Curriculares Nacionais.

<sup>42</sup> Referências ao pensamento de Bertrand Schwartz podem ser encontradas em Mertens (1999) e Manfredi (1998).

(que indicam níveis mínimos requeridos para efeito de certificação). Por essa ótica, a competência é definida como algo que uma pessoa deve fazer ou deveria estar em condições de fazer. É a descrição de uma ação, conduta ou resultado que a pessoa competente deve estar em condições de mostrar.

A matriz construtivista pretende fazer com que transpareçam as relações mútuas e as ações existentes entre os grupos e seu entorno, entre situações de trabalho e situações de formação (SCHWARTZ, 1995). O método rechaça a defasagem entre a definição de competências e a implementação de uma estratégia de formação. Diferentemente de outros enfoques, que tomam como referência para a construção das competências os trabalhadores de nível superior e de alto desempenho, a preocupação da metodologia construtivista inclui as pessoas de menor nível educativo por considerá-las também em condições de autonomia e responsabilidade.

Essa metodologia destaca, ainda, a importância da participação dos sujeitos da formação na definição dos conteúdos a ensinar (participação na construção e análise do problema). Planeja-se uma estratégia de formação por alternância, não somente por uma questão pedagógica, mas por implicar a participação no mundo do trabalho, solicitado para colaborar na modificação de tarefas limitadas e repetitivas, com elevados ritmos, que não são nem formadoras nem motivadoras. Ademais, está no princípio de que quando uma pessoa aprende, surge uma nova competência. Em vez de se definir *a priori* com que grau de competência terão de ser formados os trabalhadores, se integram progressivamente os problemas de segurança nas situações de trabalho, o que induz a novas formações que, por sua vez, favorecem o enriquecimento de tais situações, influenciando na parceria qualificação/organização do trabalho. Para administrar este processo dinâmico e interativo, se propõe utilizar um guia de análise que, com certa periodicidade, tanto os supervisores como



os trabalhadores vão respondendo. Por exemplo: que coisas novas o trabalhador fez no período de referência. O guia assume a função dupla de regular a ação e de identificar as maneiras de proceder.

Apregoa-se, ainda, nessa perspectiva, que a capacitação individual só tem sentido dentro de uma capacitação coletiva. À formação deve associar-se uma investigação participante. A identificação das competências e dos objetivos do trabalho começa por identificar e analisar disfunções próprias a cada organização, que são a causa de custos desnecessários ou oportunidades não aproveitadas. Isto permite gerar um ambiente de motivação, fundamental para a aprendizagem, porque ajuda coletivamente os trabalhadores em sua análise sobre se realmente lhes escutam; se podem se expressar sem temer represálias; se há um diálogo aberto com o pessoal de mando; se é possível discutir, sem que isso seja interpretado sistematicamente como uma reivindicação; se a organização do trabalho não os freia, mas sim os anima e os incita a fazer perguntas; se aprendem rapidamente porque na realidade sabem mais do que supõem.

A definição da competência e de sua norma, a qual orientará o desempenho e a avaliação do processo de trabalho, ocorre ao final do processo de aprendizagem por alternância e de ações para combater as disfunções: é uma relação dialética entre a capacitação coletiva dos empregados e sua participação efetiva, progressiva e coordenada, nas modificações de suas tarefas, de seus postos de trabalho e de suas intervenções.

Em certa medida, aqui se apresenta um conjunto de ideias encontráveis no método da roda que orienta a realização e o desenvolvimento da educação permanente em saúde na perspectiva da organização qualificante. Vê-se, também, o quanto a qualidade dos serviços é colocada sobre a responsabilidade e a participação dos trabalhadores; sobre o processo de construção de identidades entre eles, os objetivos e os conteúdos do seu trabalho, os princípios do siste-

ma e os usuários. A lógica da competência poderia ser defendida pela provocação que exerce sobre o sentido dos conhecimentos formais no âmbito da gestão do trabalho. Stroobants (1997) considera que, de fato, a qualificação dos trabalhadores promovida pela formação não esgota a totalidade de suas competências, porém estas são condicionadas pela primeira, dado o estatuto social que a qualificação encerra, seja em relação à natureza dos conhecimentos que formam o trabalhador, seja quanto aos parâmetros de negociação engendrados pela divisão social e técnica do trabalho regulado pelas qualificações. Nesse sentido, as competências seriam, de fato, produtos e não pontos de partida da formação e/ou da inserção profissional, o que, em certa medida, a perspectiva construtivista das competências reconhece.

Contudo, a revelação de competências nem sempre pesa a favor da subjetividade dos trabalhadores, uma vez que elas acabam sendo retraduzidas em perfis de postos de trabalho – estes se mantendo atrelados às normas de funcionamento da produção. Com isto, permanece a necessidade de se definirem referenciais para interconectar competências adquiridas e requeridas. O resultado decorrente acaba sendo uma lista de tarefas precedidas por: *ser capaz de*, que remetem a saberes hierarquizáveis. É isto que temos visto sempre que se procura implantar a lógica das competências. Se a política de educação permanente em saúde encontra-se nessa condição, não é possível afirmar, mas que sua proximidade aos preceitos da organização qualificante pela mediação das competências – mesmo na perspectiva construtivista – pode levá-la neste sentido, é importante registrar.<sup>43</sup>

A ênfase nas microrrelações e nas subjetividades dos trabalhadores, própria desse ideário e da política de educação perma-

<sup>43</sup> Uma análise ainda mais cuidadosa precisa ser feita quando a perspectiva da organização qualificante com base em competências é adotada por serviços privados, considerando a apropriação dos saberes tácitos dos trabalhadores, aumentando a extração de mais-valia relativa, e fragilizando as mediações que levam à sua organização coletiva. Fizemos tal análise em nossa obra sobre a pedagogia das competências (RAMOS, 2001).

nente em saúde, por sua vez, obscurece as determinações mais essenciais do fenômeno que constitui a crise dos serviços de saúde, quais sejam, aquelas de ordem econômica e política. Ademais, coloca-se sobre os trabalhadores a responsabilidade brutal pelas transformações das práticas de trabalho e, por consequência, da própria reestruturação do sistema. Requer-se do trabalhador práticas de integralidade numa realidade em que ele próprio não é "íntegro". Como afirmamos em outro texto,

não há como conceber atenção integral se não se concebe o ser humano como "íntegro", "inteiro" (Ciavatta, 2005, p. 84). Por decorrência, não há como se considerar o usuário dos serviços de saúde na sua "inteireza" se assim o trabalhador da saúde também não se sentir e não for considerado. Afinal, a divisão social e técnica do trabalho é, também, a divisão dos próprios sujeitos. Então, não seriam a origem de classe e as distinções intelectuais os parâmetros dessa divisão entre e das pessoas? (RAMOS, 2004, p. 270)

Com esta visão, propomos, juntamente com o princípio da integralidade da atenção, o da "integralidade na formação", esta com definições que colocam o sentido dos conhecimentos na perspectiva de compreensão do real como totalidade, em que o processo de trabalho em saúde é uma mediação particular das relações sociais de produção.

A proposta de "integralidade na formação" que defendemos define claramente suas finalidades: permitir que as pessoas compreendam a realidade para além de sua aparência fenomênica. Dessa perspectiva, teorias e conceitos não são formulações científicas abstratas, mas também não se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Conceitos e teorias elaborados pela Ciência constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem e precisam se tornar conhecimentos difundidos socialmente e apreendidos subjetivamente em benefício da própria humanidade, como pressupostos para a compreensão da realidade e da produção de novas realizações (*id., ibid.*, p 271).



## Capítulo 2

# **Projetos de Formação Humana e Mediações Históricas**

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico-filosófico que sustenta nossa posição eticopolítica e pedagógica e, por isso, orientou a formulação do problema dessa pesquisa, bem como o processo de investigação. O passo que se dá nesse sentido implica superar a concepção de que o homem possua uma essência determinada, à qual se vincula um “dever-ser”, objeto da pedagogia no sentido tradicional; ou de que seja um ser de existência exclusivamente natural e de experiências contingenciais, de modo a caber à pedagogia somente a tarefa de acompanhar o desenvolvimento dessas experiências.

Discutiremos, com base em uma exposição de Saviani (2006), que a “essência humana” é produzida historicamente no processo

de transformação e apropriação da natureza para si, com outros homens. O trabalho, ou a necessidade e capacidade históricas de trabalhar de diferentes formas ao longo da história constituem, sob essa visão, a própria essência humana e a base da produção de sua existência. Ou seja, a ontologia humana é histórica; e o homem não é, mas se torna, historicamente, homem.

Para termos a clareza desse fenômeno, analisaremos o conceito de trabalho em seu duplo sentido – ontológico, inerente à produção do ser; e histórico, formas específicas que adquire o trabalho sob os diferentes modos de produção, com ênfase no modo capitalista. Essas análises serão cruciais para a compreensão do sentido eticopolítico da educação e de sua relação com o trabalho, pois nos ajudará a captar a especificidade, as contradições e os desafios da educação dos trabalhadores numa perspectiva de classe.

Discutiremos, ainda, a relação entre trabalho e práxis, bem como o sentido desta última como integração entre teoria e prática. Em contraposição ao nosso referencial, apresentaremos alguns fundamentos do pragmatismo, a fim de elucidarmos as distinções entre este e a filosofia da práxis. Tal confronto orientará posterior análise empírica.

### **O trabalho como base da formação humana: síntese da essência e da existência do ser<sup>44</sup>**

Como explica Saviani (2006), a visão que predominou no desenvolvimento do pensamento filosófico e que se cristalizou no senso comum é marcada por um caráter especulativo e metafísico con-

<sup>44</sup> Os conceitos básicos sobre trabalho apresentados neste item foram originalmente publicados em Ramos (2006). Como referência para a reflexão acerca dos fundamentos ontológicos e históricos da relação entre trabalho e educação, tomaremos o texto de Saviani (2006).

traposto à existência histórica dos homens. Essa visão parte de uma ideia abstrata e universal de essência humana, na qual estaria inscrito o conjunto dos traços característicos de cada um dos indivíduos que compõem a espécie.

Diferentemente dessa maneira de entender o homem, a visão histórica parte das condições efetivas e reais de sua existência, mas compreende que suas determinações não são contingenciais ou aleatórias, mas construídas pelos próprios homens nas suas relações sociais. O surgimento do homem nos remete ao momento em que este ser natural se destacou da natureza e foi obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que se conhece como trabalho. Então, se a essência do homem não é dada a ele como dádiva divina ou natural, nem é algo que preceda a sua existência, ela é produzida pelos próprios homens na busca da satisfação de suas necessidades. O homem, então, assim se torna por meio do trabalho, e “a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais” (MARX, 1991, p. 13).

A satisfação de necessidades do homem, condição indispensável para que a vida humana se reproduza, é um processo de transformação; primeiramente, da própria natureza – que se torna cada vez mais *humanizada* – e do próprio ser humano.

George Lukács nos ajuda a compreender a especificidade do trabalho como base do pensamento e da atividade humana quando afirma:

para que possa nascer o trabalho, enquanto base dinâmico-estruturante de um novo tipo de ser, é indispensável um determinado grau de desenvolvimento do processo de reprodução orgânica. [...]. A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos

seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é resultado que no início do processo existia 'já na representação do trabalhador', isto é, de modo ideal. (LUKÁCS, 1978, p. 4-5)

Com essas afirmações, o autor quer nos dizer: a) o trabalho transforma, ao mesmo tempo, a natureza e aquele que trabalha; b) só existe trabalho quando a ação e o produto da ação são projetados conscientemente por quem trabalha. É a natureza teleológica do trabalho, sobre a qual falaremos adiante. Essa capacidade é exclusiva aos seres humanos como seres sociais. Portanto, o trabalho é inerente à produção da vida humana.

Vejamos o que Karl Marx nos fala sobre o sentido geral do trabalho como produção humana, nos seus *Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844*. Diz ele que o ponto de partida é que tanto o homem como o animal, para viverem, dependem de uma base física. Trata-se da natureza *inorgânica*, pois os seres são também natureza: uma natureza *orgânica*. Uma vez que o homem é mais universal do que o animal, também mais universal é a esfera da natureza inorgânica em que ele vive. No plano físico, o homem vive apenas dos produtos naturais, na forma de alimento, calor, vestuário ou habitação etc. A universalidade do homem aparece praticamente na universalidade que faz de toda a natureza o seu corpo inorgânico, primeiro como imediato meio de vida; depois, como objeto material e instrumento da sua atividade vital. O homem vive da natureza, com a qual tem de se manter em permanente intercâmbio para não morrer. (MARX, 2001, p. 116)

O trabalho, a *atividade vital*, a vida produtiva, é o único meio que satisfaz uma necessidade primeira, a de manter a existência



física. A vida produtiva do ser humano então é, inicialmente, a própria criação da vida. “No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem”. (MARX, 2001, p. 116)

Enquanto o animal não se diferencia de sua atividade vital, o homem faz dela o objeto de sua vontade e consciência. A vida é para ele um objeto. Por este motivo, a sua atividade surge como atividade livre. O animal também produz, por exemplo, quando ergue um ninho, uma habitação, tal como fazem as abelhas, os castores, as formigas etc. Mas só produz o que é absolutamente necessário para si ou para os seus filhotes; produz apenas numa só direção, ao passo que o homem produz universalmente. O animal produz somente sob a dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz também quando se encontra livre da necessidade física; o animal apenas se produz a si, ao passo que o homem reproduz toda natureza; o produto da espécie animal pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem é livre diante do seu produto. O animal constrói apenas segundo o padrão e a necessidade da espécie a que pertence, ao passo que o homem sabe como produzir de acordo com o padrão de cada espécie e sabe como aplicar o padrão apropriado ao objeto. (MARX, 2001)

Assim, o trabalho em geral e o seu produto – como trabalho passado, objetivado – são criadores de riqueza e produtores de vida humana em qualquer tempo ou lugar, o que equivale dizer que o trabalho humano tem uma determinação ontológica.<sup>45</sup> Marx, entretanto, insiste na determinação também histórica da natureza do trabalho:

até as categorias mais abstratas – precisamente por causa de sua natureza abstrata –, apesar de sua validade

<sup>45</sup> Ontologia quer dizer o conhecimento do ser enquanto ser, considerado em si mesmo, independentemente do modo pelo qual se manifesta.

para todas as épocas, são, contudo, na determinidade desta abstração, igualmente produto de condições históricas, e não possuem plena validade senão para estas condições e dentro dos limites destas. (...). O desenvolvimento histórico repousa em geral sobre o fato de a última forma considerar as formas passadas como etapas que levam a seu próprio grau de desenvolvimento, e dado que ela raramente é capaz de fazer a sua própria crítica, e isso em condições bem determinadas – concebe-os sempre sob um aspecto unilateral. (MARX, 1988, p. 120)

Explicita-se, assim, a dupla determinação do trabalho: ontológica – produção da vida humana independentemente do modo como se manifesta – e histórica, o que quer dizer que, ao longo de sua história, o ser humano organizou relações sociais de produção da vida que proporcionou o surgimento de diferentes formas de trabalho, tais como o trabalho primitivo, o servil, o escravo e o assalariado.

Ontologicamente, o ser humano precisa aprender a produzir sua própria existência, o que nos leva a concluir que a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem; isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do próprio homem. Mas esse aprendizado se modifica juntamente com as mudanças pelas quais passam as formas de trabalho, de produção da existência, de sorte que a relação entre o trabalho e a educação é tanto ontológica quanto histórica.

### **Gênese e história da relação entre trabalho e educação**

A relação entre trabalho e educação se inicia, na história humana, como uma relação de identidade, pois os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la.

Eles aprendiam a trabalhar, trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Nas comunidades primitivas, os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência, e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações, de tal modo que a educação se identificava com a vida, com a sua produção. Nisto se assentam, como diz o autor referido, os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Históricos porque relativos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens; ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo é o próprio ser dos homens.

O trabalho que predomina sob a perspectiva ontológica efetiva-se, concretiza-se em coisas, objetos, formas, gestos, palavras, cores, sons, em realizações materiais e espirituais. Inicialmente, o valor dos produtos é determinado exclusivamente por sua utilidade; as coisas se constituem, para o ser, em “valores de uso”. Também nesses produtos estão a marca, a lembrança, a expressão de nossas necessidades, esforços e habilidades. Nós nos percebemos “concretamente” no ato e no produto desse tipo de trabalho, ao qual Marx se refere como trabalho concreto. O trabalho concreto corresponde à utilidade do produto (valor de uso), à dimensão qualitativa dos diversos trabalhos úteis.

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho, que Marx assim explica:

Encontramos nos povos que alcançaram certo grau de civilização três espécies de divisão do trabalho: a primeira, que chamamos de geral, leva à distinção dos produtores em agricultores, manufatores e comerciantes, correspondendo aos três ramos principais do trabalho nacional; a segunda, que se poderia chamar especial, é a divisão de cada ramo de trabalho em espécies (...) a terceira divisão do trabalho, finalmente, que se deveria designar de divisão da operação de trabalho ou divisão do trabalho propriamente dita, é a que se estabelece nos ofícios e profissões separados (...) e que se estabelece na maioria das manufaturas e das oficinas. (MARX, 1988, p. 264)

A divisão do trabalho acompanha a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerando a divisão dos homens em classes: a dos proprietários e a dos não proprietários dos meios de produção. Isto possibilitou que o produto do trabalho humano não tivesse somente “valor de uso”, mas também “valor de troca”, o que ocorre quando o produto não pode ser produzido como meio de subsistência imediato para o próprio produtor. Sob essas circunstâncias, os produtos tomam forma de mercadoria. Essa separação entre valor de uso e valor de troca, que apenas principia no escambo direto, se completa no capitalismo.

Como explica Marx (1988, p. 45-53), a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual, pelas suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa (desejo inclui necessidade, é o apetite do espírito e tão natural como a fome do corpo). Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção.

A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Esse seu caráter não depende de se a apropriação de suas propriedades

úteis custa ao homem muito ou pouco trabalho. Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. Na forma da sociedade capitalista eles constituem, ao mesmo tempo, os portadores materiais do valor de troca. A partir de então, as relações de produção constituem relações de produção de mercadorias (valores de troca), tendo em vista a acumulação de capital. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a trabalho humano, o trabalho humano abstrato.

Para que alguém venda mercadorias, ele tem de possuir naturalmente meios de produção, por exemplo, matéria-prima e os instrumentos de trabalho. Precisa, além disso, de meios de subsistência. Se a pessoa não possui os meios de produção, ela só pode contar com sua força de trabalho. Neste caso, em vez de poder vender mercadorias em que seu trabalho se tenha objetivado, precisa, muito mais, oferecer à venda como mercadoria sua própria força de trabalho, que só existe em sua corporalidade viva. Por isto, o nascimento do capitalismo pressupôs a superação do modo de produção feudal e da escravidão, pois, para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro precisa encontrar o trabalhador livre no mercado de mercadorias, livre num duplo sentido: primeiro, porque ele dispõe, como pessoa livre, de sua força de trabalho como sua mercadoria; segundo, porque ele não tem outras mercadorias para vender.

Com a divisão de classes, desde o escravismo antigo até o capitalismo, aqueles que não possuem os meios de produção se convertem de sujeito a objeto da produção. A educação desses homens, assim, também se reduz a processo de adequação deles à produ-

ção. De fato, como explica Saviani (2007a), a partir do escravismo antigo, passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais.

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego *σχολή* e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. (...). Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007a, p. 155)

### **A especificidade da relação trabalho e educação no capitalismo**

Como processo ontológico, a produção de qualquer valor destinado à satisfação das necessidades humanas por meio do trabalho

implica apropriação, transformação, criação e recriação da natureza, proporcionando, ao mesmo tempo, a compreensão de sua constituição pelo ser humano, bem como das potencialidades e dos limites a serem superados para que ela possa ser apropriada e transformada humanamente. Portanto, além de bens e serviços, o trabalho também produz conhecimentos, que podemos definir como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos constituem o processo histórico de produção científica e tecnológica. Ciência e tecnologia são, portanto, forças produtivas.

Nas sociedades pré-capitalistas, em que os produtos e serviços necessários à população eram realizados por trabalhadores autônomos – o artesão e o camponês, por exemplo –, os conhecimentos envolvidos no trabalho eram exigidos e desenvolvidos diretamente por esses trabalhadores. Na produção capitalista, porém, esses conhecimentos passam a ser exigidos apenas pela produção combinada em seu conjunto, separando-se do trabalhador individual, assim como dele se separa o próprio produto e seu valor de uso. Ocorre, então, a divisão entre as esferas do conhecimento e da produção; da ciência e da técnica; da teoria e da prática. Em outras palavras, o trabalho se divide entre trabalho intelectual e trabalho manual. O trabalhador, em vez de sujeito de conhecimento, de reflexão e imaginação, passa a ser considerado parte das máquinas:

as potências intelectuais da produção ampliam sua escala por um lado, porque desaparecem por muitos lados. O que os trabalhadores parciais perdem concentra-se no capital com que se confrontam. É um produto da divisão manufatureira do trabalho opor-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como

propriedade alheia e poder que os domina. Esse processo de dissociação começa na cooperação simples, em que o capitalista representa em face dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social do trabalho. O processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, convertendo-o em trabalhador parcial. Ele se completa na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força a servir ao capital. (MARX, *id.*, *ibid.*, p. 270-271)

De fato, o parcelamento do trabalho em tarefas simples, realizadas pelos trabalhadores individuais, relacionados entre si pelo trabalho abstrato, se consolida com essa divisão fundamental entre trabalho intelectual e trabalho manual. Esse parcelamento reduz a complexidade da produção de uma mercadoria ou de um serviço completos – o trabalho complexo – ao conjunto de tarefas simples destinadas a produzir as respectivas partes. Por isto, do trabalhador não são exigidos mais conhecimentos do que aqueles estritamente necessários para realizar operações simples e para proporcionar uma adaptação psicofísica a essa nova forma de dividir o trabalho.

O trabalho simples, portanto, é aquele reduzido à indiferença de quem o realiza, já que, para isto, não são exigidos mais do que conhecimentos elementares como ler, escrever e contar, além de rudimentos técnico-procedimentais para o exercício das tarefas. Já o trabalho mais complexo se realiza por uma força de trabalho na qual entram custos mais altos de formação, cujo valor é mais elevado do que a força de trabalho simples. Essa diferenciação advém da divisão do trabalho que configura o trabalho abstrato. Por mais que as atividades de alguns trabalhadores sejam mais complexas do que outras, nenhum deles é sujeito pleno da totalidade do processo de trabalho. Este é a soma dos trabalhos “mais ou menos” simples dos seus trabalhadores.



Esse fenômeno se evidencia com o advento da indústria moderna e a conversão da ciência em força produtiva, processo que se aprofunda e se generaliza com a Revolução Industrial levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX. A simplificação do trabalho se manifesta com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual. Interessante notar que, considerada exclusivamente do ponto de vista do parcelamento e da simplificação do trabalho, a educação escolar do trabalhador não seria imediatamente necessária, já que as tarefas podiam ser rapidamente aprendidas no próprio posto de trabalho. Não obstante, como diz Saviani (2007a), se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola, de forma que à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.

Foi também na perspectiva de formar os filhos dos trabalhadores, seus futuros substitutos, que se empreendeu a instalação de escolas destinadas menos ao ensinamento de técnicas de trabalho e mais à adaptação dessas crianças à rotina e ao ritmo de trabalho com disciplina e docilidade. Foram as *workhouses*, que se converteram em *Schools of Industry* ou *Colleges for Labour*, surgidas primordialmente na Inglaterra, no século XVIII, que introduziram na cultura ocidental a prática da formação para o trabalho.

O avanço das relações capitalistas de produção levou também à ampliação das finalidades da escola, pois a proliferação da indústria passou a exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastava que esse fosse piedoso e resignado (qualidades desenvolvidas pela religião), embora isto continuasse sendo necessário. Era

preciso também aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. É a educação oferecida desde a infância que formará as crianças (os adultos das gerações seguintes) desde cedo, de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, as novas relações de produção e os novos processos de trabalho.

Ao mesmo tempo, a tendência de universalização de um conjunto de técnicas básicas entre indústrias de ramos diferentes foi gerando na população a necessidade de dominar uma certa quantidade de conhecimento e destrezas para desenvolver-se em qualquer trabalho. A aprendizagem, portanto, já não podia ocorrer diretamente ou exclusivamente no próprio local de trabalho, voltando-se às escolas que, aos poucos, passaram a assumir o papel não só de socialização, mas também de transmissão do saber técnico.

As técnicas que compõem um processo produtivo, à medida que se aprimoraram, condensaram-se em alguns ofícios parciais desse mesmo processo e passaram a se constituir como básicas mesmo em indústrias de ramos diferentes. Um novo tipo de saber, menos complexo do ponto de vista do produto acabado – como no caso do artesanato – mas suficiente para garantir ao trabalhador alguma mobilidade entre as diferentes indústrias e mesmo no interior delas, vai-se constituindo e adquire, aos poucos, caráter especializado relacionado ao domínio de um ofício. Isso, além de tudo, permite ao capitalista estabelecer parâmetros mínimos para a definição do perfil do trabalhador necessário na produção.

Assim sendo, o ensino levado a cabo pelas escolas destinadas a formar trabalhadores já não visava somente ao ato de disciplinar, mas conferir ao trabalhador o domínio de um ofício. A formação para o trabalho passou a significar a formação profissional, enquanto as profissões passaram a ser classificadas de acordo com o seu nível

de complexidade que, por sua vez, mantém relação com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas. A emergência das profissões modernas se constitui, então, em consequência da divisão manufatureira e social do trabalho, hierarquizadas de acordo com os grupos sociais a que se destinam – operários, técnicos, engenheiros, cientistas e assim por diante. Esse é o ápice da divisão entre trabalho manual e intelectual que se verifica tanto na sociedade quanto no interior da produção.

O economista clássico Adam Smith, desde o século XVIII, reconhecia a necessidade de o Estado oferecer o ensino popular à classe trabalhadora, a fim de evitar a degeneração completa da massa do povo. Mas ele recomendava que esse ensino ocorresse, prudentemente, em doses homeopáticas. Justifica a necessidade de educação em função dessa divisão parcelar do trabalho, considerando conveniente que o Estado facilitasse, encorajasse e até mesmo impusesse a quase toda a população a necessidade de aprender aqueles conhecimentos elementares.

Podemos, desta forma, perceber que a educação da classe trabalhadora, desde o final do século XVIII, é considerada fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo. Em outras palavras, a educação do trabalhador, no capitalismo, é subsumida à necessidade da reprodução da força de trabalho como mercadoria. A educação de caráter geral, clássico e científico, destinava-se à formação das elites dirigentes e dos que exerceriam o trabalho intelectual.

De fato, destacamos, com Saviani (2007a), que a educação pensada pela burguesia sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de ta-

refas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. A relação entre trabalho e educação se manifestou, assim, na proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de formação geral para os futuros dirigentes, que perdura até os tempos atuais.

### **Trabalho e práxis: categorias que se completam na dinâmica social**

Quando vamos aos textos de Marx, encontramos a referência ao trabalho como “atividade vital”, “atividade produtiva”, a exemplo do que extraímos dos *Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844*, a seguir:

Certamente o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva*, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como *meio de vida* (MARX, 2001, p. 116).

Ou, ainda, como afirma em *A ideologia alemã*: “a produção da vida, tanto da própria, no trabalho, como da alheia, na procriação, aparece agora como dupla relação: de um lado, como relação natural, de outro como relação social”. (MARX, 1991, p. 42) Neste mesmo texto, encontramos a atividade espiritual vinculada à fruição, e a atividade material, ao trabalho.

Ao dialogar com Feuerbach, Marx associa a práxis a toda atividade humana, como se lê a seguir:

o principal defeito de todo materialismo até aqui (incluindo o de Feuerbach) consiste em que o objeto, a realidade, a sensibilidade, só é aprendido sob a forma de *objeto ou de intuição*, mas não como *atividade humana sensível*, como *práxis*, não subjetivamente (MARX, 1991, p. 11).

Mészáros (2006) nos chama a atenção para que, em Marx, seu conceito-chave de “atividade humana produtiva” não significa simplesmente “produção econômica”; ao contrário, é muito mais complexa do que isso. Nesse conceito estão implicadas as múltiplas mediações específicas, nos mais variados campos da atividade humana, as quais não são simplesmente “construídas sobre” uma base econômica; mas também estruturam ativamente esta última, por intermédio de sua estrutura própria enormemente intrincada e relativamente autônoma.

Práxis e trabalho, portanto, são categorias fundamentais do pensamento marxiano e seu conteúdo se complementa na dinâmica social de produção material da existência humana. Não obstante, compreender tais conceitos em suas especificidades e em sua relação não é trivial. Sobre isso, Konder (1992) nos alerta que a redução da práxis ao trabalho foi um mal-entendido que ocasionou graves prejuízos à compreensão do conceito de práxis elaborado por Marx. O autor compartilha da análise de Lukács (1981), afirmando que na teoria de Marx o trabalho é a forma que a práxis assume necessariamente na sua origem.

Recuperemos o que vem a ser, para Marx, o trabalho em seu sentido ontológico, e a análise então elaborada por Lukács:

O trabalho, como formador de valores de uso, como trabalho útil, é uma condição de existência do homem, independente de quaisquer formas de sociedade, é uma

necessidade natural eterna que tem a função de mediar o intercâmbio entre o homem e a natureza, isto é, a vida dos homens (MARX,<sup>46</sup> 1964, *apud* LUKÁCS, 1981, p. 3)

O que configura o trabalho como atributo essencialmente humano é a sua natureza teleológica, exemplificada na célebre afirmação do filósofo: o que distingue o pior dos arquitetos da melhor abelha é que ele construiu a célula na sua cabeça antes de fazê-la em cera, de modo que no fim do processo de trabalho aparece um resultado que já estava presente desde o início na mente do trabalhador. Lukács (1981) explica que, para Marx, o trabalho não é uma das muitas formas fenomênicas da teleologia em geral, mas o único lugar onde se pode demonstrar ontologicamente a presença de uma verdadeira teleologia como momento efetivo da realidade material. Assim, qualquer trabalho seria impossível se ele não fosse precedido da teleologia que determina o processo em todas as suas fases.

O trabalho é, então, ponto de partida para todo o conhecimento que o ser construiu sobre a natureza a fim de transformá-la para si. Senão, vejamos: a finalidade do trabalho nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela aconteça, é necessário que a busca dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a certo nível adequado. Em suma, o ponto no qual o trabalho se liga ao pensamento científico e ao seu desenvolvimento é, da perspectiva da ontologia do ser social, a busca dos meios. A consequência disto é que em cada processo singular de trabalho o fim regula e domina os meios. No entanto, explica Lukács, na continuidade e evolução histórica do trabalho no interior dos complexos reais do ser social, a pesquisa da natureza, indispensável ao trabalho, está, antes de mais nada, concentrada na prepa-

<sup>46</sup> Marx, K. *Das Kapital*, I, Hamburg, 1903, p. 9 (trad. et. de D. Cantimori, *Il Capitale*, I, Roma, Editori Riuniti, 1964, p. 75).

ração dos meios. Estes são o principal instrumento de garantia social de que haja uma continuidade na experiência de trabalho e um desenvolvimento posterior. É por isso que o conhecimento mais adequado que fundamenta os meios (utensílios etc.) é, muitas vezes, para o ser social, mais importante do que a satisfação daquela necessidade (finalidade).

Somente no trabalho, quando se põem os fins e os meios de sua realização, com um ato dirigido por ela mesma, com a posição teleológica, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente. Aqui se chama a atenção também para o caráter marcadamente cognitivo do trabalho. Diz o autor que o primeiro impulso para a posição teleológica provém da vontade de satisfazer uma necessidade. No entanto, esta é uma característica comum tanto à vida humana como animal. Os caminhos começam a divergir quando entre necessidade e satisfação se insere o trabalho, a posição teleológica. E neste mesmo fato, que implica o primeiro impulso para o trabalho, se evidencia a sua natureza marcadamente cognitiva, “uma vez que é indubitavelmente uma vitória do comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do instinto biológico o fato de que entre a necessidade e a satisfação imediata seja introduzido o trabalho como elemento mediador” (LUKÁCS, 1981, p. 23).

Essa característica do trabalho, considerado na sua forma ontologicamente originária, qual seja, como órgão do intercâmbio orgânico entre homem e natureza, o constitui como o modelo da práxis social em geral, de qualquer conduta social ativa. Isto por algumas razões fundamentais: primeiro, porque a práxis só é possível a partir de uma posição teleológica do sujeito; segundo, porque o trabalho é o único complexo do ser no qual a posição teleológica tem um papel autêntico, real, de modificação da realidade; e, ainda, porque

a partir da coexistência ontológica entre teleologia e causalidade no trabalho (prática) do homem que deriva o fato

de que, no plano do ser, teoria e práxis, dada a sua essência social, são momentos de um único e idêntico complexo do ser, o ser social, o que quer dizer que só podem ser compreendidas de modo adequado tomando como ponto de partida esta relação recíproca. E exatamente aqui o trabalho pode servir como modelo plenamente esclarecedor. Talvez isto pareça, à primeira vista, um pouco estranho, uma vez que o trabalho é claramente orientado em sentido teleológico e por isso aqui comparece em primeiríssimo plano o interesse para com a efetivação do fim posto (LUKÁCS, 1981, p. 30).

Em diversas passagens de sua análise sobre o trabalho como modelo da práxis social, nosso autor de referência chama a atenção para que essa relação de identidade entre o trabalho e a práxis social em geral exige delimitá-lo enquanto produtor de valores de uso. O que distingue o trabalho neste sentido das formas mais evoluídas da práxis social é que, neste sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos tendem a transformar alguns objetos naturais em valores de uso. Junto a isto, nas formas ulteriores e mais evoluídas da práxis social, se destaca mais acentuadamente a ação sobre outros homens.

Também neste caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelas posições teleológicas e pelas séries causais que elas põem em movimento. No entanto, diz ele, o conteúdo essencial da posição teleológica neste momento é a tentativa de induzir uma outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar algumas posições teleológicas concretas. Este problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas, e independentemente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objetivo os valores de uso. As posições teleológicas que aqui se verificam têm, na realidade, um peso secundário em relação ao trabalho imediato; deve ter havido uma posição teleológica anterior que



determinou o caráter, o papel, a função etc. das posições singulares concretas e reais cujo objetivo é um objeto natural.

Deste modo, o objeto dessa finalidade secundária já não é um elemento da natureza, mas a consciência de um grupo humano; a posição do fim já não visa transformar diretamente um objeto natural; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar estas intervenções por parte de outras pessoas. Essas posições teleológicas secundárias, afirma, estão muito mais próximas da práxis social dos estágios mais evoluídos do que o próprio trabalho no sentido restrito de mediação com a natureza. Este nível social mais elevado do trabalho, desenvolvido em formas mais complexas a partir da sua forma original, tem como base real o trabalho nesse sentido referido, sendo o fim último da cadeia intermediária de posições teleológicas. Esses momentos implicam simultaneamente o surgimento da compreensão conceitual dos fenômenos da realidade, dando origem à ciência – e sua expressão adequada através da linguagem, assim como uma multiplicidade de outras práticas sociais. A partir de então, Lukács conclui que o trabalho é a base e o modelo da práxis geral porque a relação entre teleologia e causalidade,<sup>47</sup> que é intrínseca ao trabalho, está também presente em outros campos da práxis humana.

Kosik (1976) afirma que a compreensão do trabalho como o entrelaçamento entre causalidade e teleologia, e como o ponto em que o animalesco se transforma no humano – características da análise de Lukács – é um dos modos mais frequentes de se buscar elucidar, filosoficamente, o que ocorre ao homem, ao seu ser e ao seu mundo nesse processo. Porém, por mais exatas que sejam, elas fogem

<sup>47</sup> Aqui se ressalta, segundo o autor, a estrutura categorial de toda práxis humana, qual seja, a relação indissociável entre teleologia – finalidade e projeção humana que orienta a ação – e causalidade, que significa a própria objetividade natural e social a que se destina e na qual se concretiza a ação.

à problemática que só se manifesta na constatação de que, além dos pares dialéticos citados (causalidade-teleologia; animalidade-humanidade), no processo de trabalho se pode descobrir outros pares dialéticos, tais como necessidade e liberdade, particular e universal, real e ideal, interior e exterior, sujeitos e objeto, teoria e práxis, homem e natureza, dentre outros.

Para ele, a característica universal do trabalho só pode ser captada na conexão entre a dialética desses pares e o processo dialético do trabalho, associada à especificidade humana, o que é dado pela objetividade do trabalho. Esta é caracterizada duplamente. Primeiro, pelo fato de o resultado do trabalho humano ser um produto que tem duração, numa lógica de trabalho passado, transformação presente e perspectivas de trabalho futuro. É o que Kosik chama de tridimensionalidade do tempo humano, definida como a dimensão constitutiva do ser do homem que se baseia no trabalho como ação objetiva do homem. Segundo, porque o caráter objetivo do trabalho é expressão do homem como ser prático, objetivo, pois “no trabalho o homem deixa algo permanente, que existe independentemente da consciência individual. A existência de criações objetivadas é pressuposto da história, isto é, da continuidade da existência humana” (KOSIK, 1976, p. 185).

Captadas as características essenciais do trabalho, restam as suas especificidades, sua historicidade, sendo que essa compreensão é fundamental para relacionarmos adequadamente trabalho e práxis. O homem trabalha enquanto o seu agir é suscitado e determinado pela pressão da necessidade exterior, cuja satisfação assegura a existência do indivíduo. Assim, uma mesma atividade é ou não é trabalho, dependendo de que seja ou não exercida como uma necessidade natural, isto é, como pressuposto necessário à existência. E essa distinção só pode ser definida historicamente. Ao contrário, pode-se atrelar o trabalho físico-material ao reino da necessidade e o trabalho espiritual, como a arte, a política, ao reino da liberdade. Em outras palavras, “enquanto a

consciência é prisioneira dessa divisão, isto é, enquanto não lhe percebe o caráter histórico, ela opõe trabalho à liberdade, a atividade objetiva à imaginação, a técnica à poesia, como dois modos independentes de satisfazer as aspirações humanas” (KOSIK, 1976, p. 189). Se é correto afirmar que a ação humana, determinada somente por uma finalidade interior, não dependente de uma necessidade natural ou de uma obrigação social não é um trabalho, mas livre criação, também o é reconhecer que a liberdade não se revela ao homem além das fronteiras da necessidade, como um campo autônomo independente em face do trabalho; ao contrário, ela surge do trabalho como de um pressuposto necessário.

Podemos, agora, apreender, de forma mais ampliada, o conceito de Lukács do trabalho como modelo da práxis e, também, o sentido da afirmação de Konder (1992, p. 125) de que “o trabalho, em si, é uma atividade que pode superar a si mesma. E a práxis, que nasce do trabalho, vai além dele afirmando potencialidades que se multiplicam num sujeito que se diferencia”.<sup>48</sup> Isto porque a análise prece-

<sup>48</sup> Bottomore (1983) cita um estudo pormenorizado sobre o conceito de práxis e sua relação com o trabalho de Marcuse (1935), o qual, segundo o autor, continua sendo uma das mais importantes análises marxistas da práxis. Neste texto, Marcuse identifica a “práxis” com “ação” e trata o “trabalho” como uma forma específica da práxis. O trabalho não seria a única práxis (o jogo também é práxis), mas, como a atividade pela qual o homem assegura sua sobrevivência, é uma forma privilegiada que a “própria práxis da existência humana”, da “necessidade”, “exige”. Ao desenvolver a tese de que nem toda atividade humana é trabalho, Marcuse lembra a distinção entre a “esfera da necessidade” (produção e reprodução materiais) e a “esfera da liberdade”, estabelecida por Marx. “Para além da ‘esfera da necessidade’, diz Marcuse, a existência humana continua sendo práxis, mas a práxis na esfera da liberdade é basicamente diferente da práxis na esfera da necessidade. É a realização da forma e da plenitude da existência e tem seu objetivo em si mesma” (BOTTOMORE, 1983, p. 294-295). Kosik (1976), por sua vez, parece referir-se ao mesmo estudo valorizando-o, porém, indicando alguns limites, dentre os quais, a não distinção entre trabalho e práxis, definindo o trabalho como essência da práxis e a práxis essencialmente como trabalho; e a não distinção entre o conceito filosófico e o conceito econômico do trabalho, o que dificultaria uma apreciação da contribuição histórica de Marx. Marcuse identificaria, ainda, objetivação e reificação, o que exporia o autor ao perigo do subjetivismo e introduziria confusão e incoerência no desenvolvimento da problemática do trabalho. Como não tivemos acesso à referida obra, coube-nos chamar a atenção para visões distintas sobre o assunto, com a expectativa de que outros pesquisadores possam contribuir para a análise.

dente contém os fundamentos da seguinte afirmação do próprio autor: "A práxis é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana" (KOSIK, 1976, p. 205), compreendendo, além do momento laborativo, o momento existencial:

Ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc. não se apresentam como "experiência" passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da práxis (KOSIK, 1976, p. 204).

Apesar do esforço que buscamos fazer para compreender a relação entre trabalho e práxis, a literatura nos mostra que o tema continua sendo uma questão. Alguns intelectuais consideram que a práxis, como conceito mais geral, básico para a definição de todos os outros, não pode ser, ele próprio, definido. Outros, porém, insistiram em que, embora seja muito complexo, pode ser analisado, até certo ponto, e definido. As definições incluem desde o seu enfoque simplesmente como atividade humana por meio da qual o homem modifica o mundo e a si mesmo – e nesse sentido poderia ser vista como o trabalho – até outras mais desenvolvidas, que introduzem noções de liberdade, criatividade, universalidade, história, futuro, revolução etc.

Os que definem a práxis como atividade humana e criativa livre foram por vezes criticados por sugerirem um conceito puramente "normativo" e "não realista"; se, por "homem", entendermos um ser que realmente existe e, por "práxis", aquilo que os seres humanos realmente fazem, logo é evidente que sempre houve maior falta de

liberdade e de criatividade na história humana do que o inverso. Em resposta a essas críticas, porém, argumentou-se que a noção de atividade criativa livre não é “descritiva” ou “normativa”, mas expressa potencialidades humanas essenciais, alguma coisa diferente tanto do que simplesmente *é* como do que apenas *devia* ser.

Finalmente, alguns autores que consideram a práxis como atividade criativa livre avançaram até o ponto de defini-la como revolução. Em oposição a isso, argumentou-se que tal concepção implica um retorno à ideia da práxis como forma de ação política. Os seus defensores, porém, sustentam que a revolução não deve ser compreendida apenas como um tipo de atividade política, nem mesmo como uma transformação social radical. No espírito de Marx, a revolução é concebida como uma transformação radical tanto do homem como da sociedade. O objetivo da revolução é abolir a alienação criando uma pessoa verdadeiramente humana e uma sociedade humana (PETROVIC, 1971, *apud* BOTTOMORE, 1983).

Nós consideraremos o conceito de práxis como a atividade humana criadora, potencialmente livre, bem como os processos sociais que buscam construir, historicamente, em forma de lutas, essa condição, sejam econômicos, políticos ou culturais.<sup>49</sup> A práxis, então, inclui o trabalho como base para a produção da existência material e espiritual do homem e este, situado no reino da necessidade, não se limita ao trabalho alienado, mas contém em si os germens da transcendência desta condição em direção ao reino da liberdade. Nesse sentido, de fato o trabalho, no seu sentido ontológico-filosófico e histórico-econômico, é práxis, mas não esgo-

<sup>49</sup> Entendemos que a economia, a política e a cultura (incluindo a ética e a estética) são processos históricos que condensam conflitos e contradições instaurados na luta pela conquista da liberdade humana de forma plena e universal. Portanto, ao passo que consideramos concreta a existência de momentos singulares de fruição e liberdade humana, não negamos o caráter utópico dessa condição em termos da generalidade humana, quando situados na sociedade capitalista.

ta toda a práxis humana, pois muitas das atividades humanas implicam desejo, fruição, prazer, medos, ansiedades, enfim, dimensões da subjetividade humana, como necessidades cuja satisfação, ainda que implique a mediação material, é de ordem espiritual. Esta satisfação é uma busca permanente da história humana que se produz a partir do trabalho e não a despeito ou apesar deste. Por isso, compreender a alienação e a possibilidade de transcendê-la, é importantíssimo.

Também a práxis como síntese concreta de teoria (pensamento) e prática é demonstrada nas teses sobre Feuerbach:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica (MARX, 1991, p. 12)

Aqui, pode-se notar a preocupação de Marx em superar tanto o materialismo vulgar quanto o idealismo, posto que o problema geral da verdade não tem lugar na reflexão puramente filosófica nem no âmbito exclusivo da experiência. Portanto, prática e teoria são interligadas, interdependentes, sendo a segunda um momento necessário da primeira, e isto é o que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, mecânicas e abstratas.

Konder (1992) vincula o conceito de práxis em Marx ao poder material do ser humano de intervir no mundo, e, por isto, uma atividade questionadora e inovadora, crítico-prática.

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, de autoquestionamento,

da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

A práxis, portanto, por definição, é transformadora, assim como o é o trabalho, como diria Lukács, seu modelo original: “a coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*” (MARX, 1991, p. 12).

Sob esse mesmo pressuposto, Vázquez (2007) discute a práxis como unidade teoria-prática, questão que, segundo ele, só pode ser corretamente formulada se compreendemos a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, a qual implica certo grau de conhecimento da realidade que busca transformar e das necessidades que movem tal transformação.

A prática não fala por si mesma, e sua condição de fundamento da teoria ou de critério de sua verdade não se verifica de modo direto e imediato. Devemos rechaçar essa concepção empirista da prática, já que não se pode utilizá-la como critério de verdade sem uma relação teórica com a própria atividade prática. Isto quer dizer que não se pode colocar a teoria a reboque da prática, ou simplesmente tê-la com a finalidade de confirmar a prática. A teoria precisa ter uma autonomia relativa em relação à prática, inclusive para se antecipar a ela, sem quebrar a unidade entre elas.

A compreensão dessa relação de autonomia e unidade nos é proporcionada pela distinção que faz a teoria materialista do duplo contexto dos fatos que envolvem o ser humano. Um é o contexto propriamente da realidade, no qual os fatos existem originária e primordialmente. Este é o contexto inicial da prática que, se não é conhecido, apreendido pelo homem, torna-se simplesmente o contexto da prática utilitária imediata e seu correspondente senso co-

num, que coloca o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade.

O outro é o contexto da teoria, em que os fatos são mediadamente ordenados, depois de terem sido precedentemente arrancados do contexto originário do real. A atividade transformadora no contexto da realidade depende da atividade realizada no contexto da teoria, posto que o homem não pode conhecer o real a não ser arrancando os fatos desse contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes para, então, reordená-los na suas intrínsecas relações que configuram o real como uma totalidade concreta. O processo cognoscitivo da realidade é um movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a eles retorna, após um processo de apropriação teórica, isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos (KOSIK, 1976).

O conhecimento dos fatos nos permite antecipar, com um modelo ideal, uma fase de seu desenvolvimento e, com isto, antecipar-nos idealmente a eles, neles intervindo. Lembremos o que Lukács nos fala sobre a diferença entre a teleologia e a causalidade. Se a teoria fica simplesmente a reboque da prática, os fenômenos assumem seu desenvolvimento causal sem que se possa neles intervir; a teoria torna-se, exclusivamente, constatação e confirmação dos fatos e não pode cumprir, ela mesma, como instrumento teórico, uma função prática. A teleologia, ao contrário, busca apreender o sentido das causalidades para nelas intervir, vindo a alterar seu decurso supostamente natural ou espontâneo. Como afirma Kosik (1976, p. 18),

a diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor dessa última realidade.

Assim, a unidade teoria-prática é pressuposto da ação transformadora, a qual requer: a) um conhecimento da realidade que é



objeto da transformação; b) um conhecimento dos meios e de sua utilização – da técnica exigida em cada prática –, com que se leva a cabo essa transformação; c) um conhecimento da prática acumulada, na forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera de que se trate, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um nível teórico dado, isto é, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente; e d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se quer obter sob a forma de fins ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que esses fins, para que possam cumprir sua função prática, têm de responder a necessidades e condições reais. Têm de tomar conta da consciência dos homens e contar com os meios adequados para sua realização (VÁZQUEZ, 2007).

Esse processo constitui a atividade prática, ou melhor, teórico-prática, social e não exclusivamente subjetiva,<sup>50</sup> seja esta teórica ou material. A atividade humana é subjetiva enquanto atividade da consciência singular de um ser; porém, é objetiva, na medida em que essa consciência se vale de conhecimentos, meios e instrumentos já elaborados socialmente para que uma nova ação e seus resultados possam ser comprovados e apropriados objetivamente por outros sujeitos. A atividade prática é, por isso, simultânea e unitariamente, subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material. O sujeito não prescinde de sua subjetividade, mas também não se limita a ela, sobretudo porque entre o idealizado por sua consciência e o resultado da atividade existem as condições objetivas em que ela se realiza, que inclui a resistência que a realidade opõe ao fim que se pretende realizar. Assim, a atividade prática implica não só a sujeição do real ao idealizado como também a modificação do ideal em face das exigências do próprio real. Isto só pode ser assegurado se a consciência se mostra ativa

<sup>50</sup> O pragmatismo, que discutiremos logo a seguir, tem como referência da relação teoria-prática, toda e qualquer atividade subjetiva como prática ou experiência.

ao longo de todo o processo prático, o que demonstra, ainda mais vigorosamente, a unidade entre o teórico e o prático.

### **Prática e experiência no pragmatismo e na filosofia da práxis: limites e perspectivas da transformação social**

Discutimos anteriormente que o senso comum, produzido no contexto da prática utilitária imediata, coloca o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade. Na história do pensamento filosófico, porém, as relações entre teoria e prática foram concebidas sob o ponto de vista do senso comum, ainda que depurado de seu aspecto rudimentar e elevado ao nível da filosofia. Tal foi o caso do pragmatismo, uma corrente filosófica baseada no primado da prática em relação à teoria como orientador de sua concepção de verdade.<sup>51</sup>

<sup>51</sup> A questão da *verdade* é central na Filosofia, tendo sido construída ao longo dos séculos com base em três concepções diferentes, vindas da língua grega, da latina e da hebraica. Chauí (2006), com base na etimologia que dá origem à palavra verdade e nos seus significados, assim resume as diferentes teorias sobre a verdade: a da correspondência, a da coerência, a do consenso e a pragmática. Na primeira, coisas e ideias são consideradas verdadeiras ou falsas; na segunda e na terceira, são os enunciados, os argumentos e as ideias que são julgados verdadeiros ou falsos; na quarta, são os resultados que recebem a denominação de verdadeiros ou falsos. O pensamento dialético distingue representação e conceito da coisa, este, expressão da verdade. Haveria, então, dois graus de conhecimento da realidade: o senso comum ou conhecimento cotidiano e o conhecimento científico. As formas fenomênicas da realidade normalmente não correspondem à coisa em si, mas esconde e revela sua essência. Já o conceito é a compreensão da coisa, o que significa conhecer-lhe a estrutura. A categoria da totalidade foi elaborada na filosofia clássica alemã como um dos conceitos que distinguem polemicamente a dialética da metafísica. A posição da totalidade coloca-se em antítese ao empirismo. Este considera as manifestações fenomênicas e causais como a própria realidade, não chegando a atingir a compreensão dos processos históricos da realidade. A posição da totalidade, ao contrário, compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas (KOSIK, 1976). Neste trabalho, nossa abordagem sobre a verdade e o conhecimento faz-se, predominantemente, por um permanente contraponto entre as concepções histórico-dialética e a empirista-pragmática, por serem bases filosóficas de distintas correntes pedagógicas e, ainda, porque sua vinculação com a prática é origem de confusões no plano do senso comum. Reitera-se, ainda, que, para o pensamento histórico-dialético, a verdade existe; ou, em outras palavras, o real é cognoscível em sua essência. Mas a verdade é, necessariamente, histórica, posto que o real é uma produção humana, síntese de múltiplas e contraditórias determinações. Sobre a concepção histórica de verdade, sugerimos a leitura de Fontes (2002).

O pragmatismo surge no final do século XIX, sob a tensão entre a filosofia e a ciência moderna, acirrada, no contexto de consolidação da sociedade americana após a guerra civil, pela separação entre a Igreja e o Estado e pela instauração de uma nova cultura fundada na ciência, na tecnologia e no desenvolvimento. Os principais temas tratados pelos pragmatistas foram o combate às filosofias especulativas; a abordagem da realidade do ponto de vista do pensamento, ou seja, do sujeito; a superação da filosofia contemplativa pela racionalidade científica e a formulação de uma nova concepção de verdade. As concepções pragmatistas têm seus fundamentos epistemológicos centrados na questão lógico-metodológica da relação sujeito-objeto no processo de apreensão do real. Por isso os temas nucleados pelos pragmatistas foram o conceito de verdade e o método para construção desse conceito a partir da experiência.

Assim, a “experiência” foi considerada como uma noção capaz de superar dualidades tais como pensamento e matéria, alma e corpo, ideal e real, liberdade e necessidade, história e natureza. Pela ótica de Charles S. Peirce, filósofo norte-americano da ciência e linguagem, o critério de verdade (não a verdade em si), deveria ser dado pelo experimento crescente e sucessivo, elaborado, acompanhado e avaliado por um grupo ideal de especialistas, referendando seu ponto de vista no empirismo.

William James, psicólogo e filósofo também norte-americano, por outro lado, considerava que o critério de verdade teria como base a experiência em um sentido amplo (de um homem, de um povo, de uma vida etc.), sendo a verdade aquilo que nos brinda com o consenso. Para James, o pragmatismo é o empirismo radical, como se pode ver a seguir:

O estabelecimento da teoria pragmática da verdade é um passo de primeira importância no sentido de fazer o

empirismo radical prevalecer. O empirismo radical consiste primeiro em um postulado, a seguir em um enunciado de fato e, finalmente, numa conclusão generalizada. O postulado é que as únicas coisas que são questionáveis entre filósofos são coisas definíveis em termos da experiência. (...) O enunciado de fato é que relações conjuntivas, assim como disjuntivas, entre coisas, são simplesmente matérias da experiência direta particular, nem mais nem menos, do que as próprias coisas o são (JAMES, 1979,<sup>52</sup> *apud* GONÇALVES, 2009, p. 57).

A concepção pragmatista de James supõe o valor prático do conceito, de modo que possa ser aplicado à experiência. No método pragmático, tenta-se interpretar cada noção traçando as suas respectivas consequências práticas e, caso não haja possibilidade de se traçar nenhuma diferença prática entre duas alternativas, essas passam a significar praticamente a mesma coisa. Nenhum conceito, assim, seria definitivo, sendo a teoria somente um instrumento prático. A verdade seria atingida por meio de processos de verificação, em que seria possível realizar experiências, assimilar e comprovar sua eficácia. Com isto, afirma ele, “poder-se-ia dizer então que [uma ideia] é útil porque é verdadeira” ou “é verdadeira porque é útil. (...) Verdadeira é o nome para qualquer ideia que se inicie no processo de verificação, útil é o nome para a sua função completada na experiência” (*id., ibid.*; p. 62). Isto vale inclusive para as ideias religiosas, pois, se elas provam que têm valor para a vida concreta, seriam também verdadeiras. O quanto o seriam dependeria de suas relações com as demais verdades.

John Dewey (1989) sintetizou o pensamento de Pierce e de James sobre a experiência, ao considerar tanto aquelas controladas ou semicontroladas – o experimento – quanto a experiência em um

<sup>52</sup> JAMES, William. *Pragmatismo e outros textos*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1979 (v. XL), p. 42.

sentido amplo: individual-psíquica, histórico-psíquica, comportamental. Considerou, ainda, aquela completamente livre e ao acaso (como as vivências). Neste caso, ele buscou especialmente em James o significado pragmático do termo experiência:

Experiência é o que James chamou de uma palavra de duplo sentido. Como suas congêneres, vida e história, ela inclui aquilo que eles se esforçam por conseguir, amam, crêem e suportam, e também como os homens agem e sofrem a ação, as maneiras pelas quais eles realizam e padecem, desejam e desfrutam, vêem e crêem, imaginam – em suma, processos de experienciar (...). Ela é de “duplo sentido” nisto, em que, em sua integridade primitiva, não admite divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto, mas os contém numa totalidade não analisada. “Coisa” e “pensamento”, como diz James no mesmo contexto, são de sentido único; referem-se a produtos discriminados pela reflexão a partir da experiência primária (DEWEY, 1985, p.10).

Recorreu-se a James para explicar o duplo sentido do termo experiência, com base em Pierce ele empregou o método empírico como procedimento científico necessário à filosofia. Para ele, o método empírico é o único que toma a unidade entre sujeito e objeto como ponto de partida. Essa relação de mútua determinação entre sujeito-objeto, pensamento-ação no processo de investigação, tem sua matriz na dialética hegeliana, mas dela se afasta quando Dewey propõe o “idealismo prático”, que submete a dialética das formas lógicas às situações empíricas,<sup>53</sup> em oposição ao “idealismo absoluto” de Hegel.

Razão e experiência, teoria e prática são unificadas nesta concepção. Trata-se de uma unidade, porém, cujo pressuposto é a oposi-

<sup>53</sup> Pierce também tratou da distinção entre *verdade lógica* e *verdade material*. A primeira, sendo mais ligada ao intelecto e aos juízos perceptivos. A investigação de uma verdade material derivaria de argumentos logicamente corretos e generalizáveis (GONÇALVES, 2009).

ção ao racionalismo, pois este, segundo os pragmatistas, visaria a uma verdade maior, fonte de conhecimento, fora da vida ordinária. Para eles, entretanto, haveria várias verdades, encontráveis na experiência ou na experimentação científica:

Para os metafísicos a experiência nunca se ergue acima do nível particular, do contingente e do provável. Só um poder que transcenda, na origem e por seu conteúdo, toda e qualquer experiência concebível, poderá alcançar autoridade e direção universal necessária e certa. Os próprios empíricos admitiram a justeza de tais assertos. Apenas disseram que, visto não existir uma faculdade da "Razão Pura" em posse da humanidade, devemos acomodar-nos com o que temos, a experiência, e utilizá-la o melhor possível" (DEWEY. 1959, p. 99).

A experiência, para ele, se concretiza na continuidade entre os fenômenos naturais, os acontecimentos sociais e a experiência humana, em oposição à compreensão idealista de dualidade corpo-espírito. A verdade, para Dewey, equivalia ao resultado último sobre avaliações de experiências. Nesses termos, a verdade deveria ser entendida como as hipóteses de solução de problemas que, sendo eficientes experimental ou cognitivamente, comprovariam sua utilidade social e moral.

Se o pensamento histórico-dialético e o pragmatismo se contrapõem à metafísica, partindo da ideia hegeliana da atividade como mediação, como elaborar a distinção entre ambas as filosofias?<sup>54</sup> Ademais, ao identificar o verdadeiro com o útil, poder-se-ia encontrar uma proximidade com o conceito de verdade em Marx, posto que este não vê no conhecimento um fim em si, mas uma atividade

<sup>54</sup> Semeraro (2005) discute, em profundidade e tendo como principal foco, o neopragmatismo, as profundas divergências teóricas e contrapostos projetos de sociedade do pragmatismo clássico norte-americano em relação à filosofia da práxis, para além de alguns pontos, ainda que, à primeira vista, haja algumas sintonias entre elas, as que citamos anteriormente.

do homem vinculada às suas necessidades práticas às quais serve de forma mais ou menos direta, e em relação com as quais se desenvolve incessantemente? Não é esse caráter prático-social que nos leva a reconhecer a utilidade do conhecimento humano, em geral e das ciências naturais e exatas em particular?

Sobre as primeiras questões, o seguinte alerta é esclarecedor:

Constatar que a compreensão dialética da realidade de Dewey ultrapassa o idealismo hegeliano não significa dizer que ele tenha alcançado o materialismo dialético marxista. Desta última concepção Dewey se distancia epistemologicamente – *sua ideia de continuidade é oposta à ideia marxista de ruptura* – e politicamente, pois *enquanto Dewey pressupõe a adaptação para o desenvolvimento, Marx pressupõe o conflito para a transformação* (TIBALLI, 2003, p. 8, grifos nossos).

Sobre a utilidade do conhecimento, vimos, especialmente no pensamento de William James, que a verdade é posta em relação com nossas crenças e, principalmente, aquelas que nos são mais vantajosas. A verdade fica subordinada, portanto, aos interesses individuais, em vez de se manifestar na concordância com uma realidade que nosso conhecimento reproduz.

A filosofia da práxis, quando fala da utilidade ou função prático-social da ciência, coloca-se em um plano muito diferente, pois não se trata da utilidade nesse sentido estritamente egoísta, mas sim de utilidade social. O conhecimento verdadeiro é útil na medida em que, com base nele, o homem pode transformar a realidade. O verdadeiro implica uma reprodução espiritual da realidade, reprodução que não é um reflexo inerte, mas sim um processo ativo que Marx definiu como ascensão do abstrato ao concreto em e pelo pensamento, e em estrita vinculação com a prática social. O conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e não é verdadeiro

porque é útil, como sustenta o pragmatismo. Enquanto para essa filosofia a utilidade é consequência da verdade, e não seu fundamento ou essência, para o pragmatismo a verdade fica subordinada à utilidade, entendida esta como eficácia ou êxito da ação do homem, concebida esta última, por sua vez, como ação subjetiva, individual, e não como atividade material, objetiva, transformadora (VÁZQUEZ, 2007).

A diferença entre o marxismo e o pragmatismo no que diz respeito ao modo de conceber a verdade determina, por sua vez, seus diferentes critérios de verdade. Enquanto o primeiro procura provar o verdadeiro como reprodução espiritual da realidade – o que depende do método, sendo o método histórico-dialético aquele que capta as mediações fundamentais do real, distinguindo o essencial do acessório (KOSIK, 1976) –, o segundo deseja provar o verdadeiro como aquilo que é útil. Assim, a aparente coincidência com o princípio da filosofia da práxis sobre a prática como critério da verdade desaparece de imediato quando distinguimos também o significado conferido à prática por cada uma dessas filosofias. No pragmatismo, esta é a ação subjetiva do indivíduo destinada a satisfazer seus interesses. O critério de verdade para o pragmatismo é, portanto, o êxito, a eficácia da ação prática do homem entendida como prática individual. Esta revelaria a verdade, isto é, a correspondência de um pensamento com os interesses particulares. Na filosofia da práxis, ao contrário, a prática é a ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é só produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana. Portanto, a filosofia da práxis e o pragmatismo não poderiam ser identificados seja pela concepção, seja pelo critério da verdade; e não o seriam, ainda, pelo modo de conceber a prática.



A mesma análise podemos fazer em relação à experiência, que possui significados distintos em cada uma dessas filosofias. Em Marx, a experiência poderia ser identificada com a “atividade humana sensível”, mediadora da relação sujeito-objeto, a qual, como vimos, se manifesta no trabalho e na práxis. Na filosofia da práxis, a mediação sujeito-objeto é, necessariamente, produtiva, processando-se pela coexistência ontológica de teleologia (projeto) e causalidade (ação). É também histórica, o que define a existência humana como produzida pelo ser, que (re)produz seu corpo tanto orgânico (o próprio homem) e seu corpo inorgânico (a natureza transformada por ele). A mediação é também entre os homens, formando as relações sociais de produção que são tão históricas como o processo de produção da existência em sua generalidade. Esse processo é orientado pela unidade entre teoria e prática, de tal modo que seria

tão unilateral reduzir a prática ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. Pois bem, da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é práxis, também não o é a atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto – como é o caso do ninho feito pelo pássaro – quando lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente dessa atividade (VÁZQUEZ, 2007, p. 241).

Na perspectiva histórico-dialética, então, a pura atividade do pensamento não é teleologia e só tem existência subjetiva – sensações, percepções – ou ideal – conceitos, teorias, hipóteses. Os pragmatistas, por seu turno, consideram essa experiência subjetiva como mediação sujeito-objeto e como a referência primeira que orienta o conhecimento e a ação humanos.

De fato, Ghiraldelli Jr. (2002) nos diz que mesmo que a ideia de experiência no pragmatismo se aproxime da noção marxista de

práxis, em Marx há uma férrea teleologia encravada na noção de práxis, enquanto nos pragmatistas pioneiros não haveria qualquer teleologia na noção de experiência (GHIRALDELLI JR., 2002). Com isto, suprime-se a característica fundamental que define o homem como ser histórico-social: a capacidade de definir e orientar as finalidades de suas ações e, portanto, de ser sujeito na produção de sua própria existência.

Marx (1991) afirma que a aparência empírica da sociedade, assim como a da natureza, é superficial e contraditória pelo caráter de sua realidade subjacente. As aparências reais, mas superficiais, ao serem registradas como ideias espontâneas dos indivíduos, são conceitualizadas na linguagem ordinária. A função real da teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram as formas *fenomênicas* da realidade, sua aparência, ou sua forma sensível. Assim, os conceitos teóricos da ciência não são redutíveis a conceitos observáveis. Os conceitos científicos procuram descrever os aspectos não observáveis da realidade, que se manifestam de forma contraditória.

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

Com efeito, no processo de sua atividade prática, os homens não veem, no começo, senão o aspecto exterior dos diferentes fenômenos encontrados ao longo desse processo. Esse grau do

processo do conhecimento é a percepção sensível, isto é, o grau das sensações e das representações: tal é o primeiro grau de conhecimento. A continuação da prática social implica a múltipla repetição de fenômenos, que suscitam sensações e representações no homem. É então que se produz na consciência humana um salto no processo do conhecimento: a aparecimento dos conceitos. O conceito já não reflete mais os aspectos exteriores dos fenômenos; ele capta a essência dos fenômenos, os fenômenos no seu conjunto, a ligação interna dos fenômenos. Esse é o segundo grau do conhecimento. A verdadeira tarefa do conhecimento, portanto, consiste em se elevar da sensação ao pensamento, em se elevar até a elucidação progressiva das contradições internas nos fenômenos que existem objetivamente, até a elucidação das suas leis, da ligação interna dos diferentes processos.

Os pragmatistas, ao considerarem que todos os conhecimentos autênticos resultam da experiência direta, elidem o fato de que o homem não pode ter uma experiência direta de tudo, razão pela qual a maior parte dos nossos conhecimentos é, na realidade, o produto de uma experiência indireta. A realidade objetivada pelo homem é historicamente apropriada por outros homens com o sentido de reproduzir continuamente as funções humanas. Isto constitui a práxis humana – relação entre objetivação e apropriação no processo de produção da existência humana mediada pelo trabalho – e nisto está o fundamento histórico do conhecimento, como motivação e resultado do agir humano de forma consciente e transformadora e não somente adaptativa.

Em contraponto, a perspectiva da adaptação está presente no pragmatismo e se tornou uma categoria própria da concepção funcional-naturalista de homem, como pressuposto biológico que explicaria os processos de socialização. Por essa concepção, a sociali-

zação do indivíduo é um processo de interação, de adaptação, de busca de equilíbrio com o meio físico e social.

No modelo biológico de interação organismo-meio estão presentes as noções de adaptação e equilíbrio. As características internas ao indivíduo seriam mediadoras na relação entre este e o meio, sendo o desenvolvimento humano resultado do amadurecimento dessas características. Desta forma, o desenvolvimento psicológico dos indivíduos equivaleria ao desenvolvimento de mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social. Disto se percebe a relação entre os fundamentos psicológicos do modelo de competências e a filosofia pragmatista. As competências seriam esses mecanismos adaptativos, sendo as cognitivas mecanismos de adaptação ao meio material, enquanto as competências socioafetivas seriam os mecanismos de adaptação ao meio social.

Tal como discutimos em outro trabalho (RAMOS, 2001), o homem naturalista da Biologia e da Psicologia é o homem funcionalista da Sociologia. A sociedade ideal para a construção do equilíbrio social é a liberal, na qual predominam os interesses e as realizações individuais. Assim concebido, o indivíduo agiria na sociedade de acordo com suas determinações naturalmente dadas, contribuindo para o equilíbrio social. Nestes termos, a estrutura social torna-se um sistema resultante das ações e das condutas individuais construídas por meio dessa relação de equilíbrio entre essência humana, meio material e meio social. Portanto, a educação deve atuar sobre as características dos indivíduos e suas condutas, visando a ultrapassar os problemas que seriam produzidos por inaptações e desequilíbrios. Assim, pode-se identificar o pragmatismo como uma corrente filosófica que pretende, muito mais, ultrapassar os problemas do que enfrentá-los. Por isso, pela concepção e critério de verdade que discutimos até aqui, o pragmatismo acaba se constituindo numa filosofia do senso comum.

## Capítulo 3

# **Sentidos Filosóficos e Políticos da Educação**

O caminho feito por Suchodolski (1978) para compreender as correntes pedagógicas sob as perspectivas filosóficas do essencialismo e do existencialismo muito nos ajuda. Isto é bastante pertinente porque o conflito entre essas perspectivas repousa sobre o problema da individualidade: “Terá o homem uma essência completa desde o início ou estará em formação, em transformação, pelo menos nalguns domínios” (SUCHODOLSKI, 1978, p. 25). Assim, a concepção sobre o que vem a ser “a essência humana” e sua transformação é um pressuposto necessário para a educação como processo específico da formação humana.

Tendo por base a obra desse autor, apresentaremos as características e as bases filosóficas da pedagogia da essência e da existência, especialmente com o objetivo de compreender a raiz do pensamento educacional, desde a matriz tradicional, passando pelo pragmatismo, até assentarmos alguns fundamentos que nos conduzam ao pensamento histórico-crítico. Por esta última matriz, apresentamos uma resposta à pergunta anterior, compartilhando do princípio de que a essência humana não foi dada ao homem como uma dádiva divina ou natural, precedente à sua existência – essencialismo – nem o homem se produz espontaneamente nas contingências de suas experiências – existencialismo. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens e, por isso, é histórica e social. Como assevera Saviani (2007, p. 154), “a essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico”. O que o ser humano é coincide com sua produção, com o *que* produz e no modo *como* produz. Essa atividade produtiva vital é o trabalho – categoria que orientará toda a nossa análise, ao reconhecermos como a mediação fundamental e primeira da produção da existência humana.

A relação que isto tem com a educação é que, se a existência (e a essência) humana precisa ser produzida pelos próprios homens, essa é um produto do trabalho. Em síntese, o homem não nasce homem, ele se forma homem. E, tampouco, ele nasce sabendo produzir-se como homem, mas precisa aprender a ser homem, a produzir sua própria existência. Esse é, por definição, o processo educativo, que se passa na vida em geral e por meios intencionalmente elaborados para isso, como é o caso da educação formal. A origem da educação coincide, nesse caso, com a origem do homem mesmo; o que confirma nossa afirmação de que a concepção pedagógica se baseia numa concepção sobre o que é o ho-

mem, ou melhor, sobre o que ele pode vir a ser. É nessa última perspectiva que Saviani (1985) proporrá irmos além das pedagogias da essência e da existência, discutindo a abordagem histórico-crítica da educação. Com o propósito de reapresentarmos questões que, mesmo sendo clássicas em educação, podem não estar resolvidas, especialmente se notarmos as tendências neopedagógicas que ressurtem na transição dos séculos, refaremos um caminho semelhante ao deste autor, com posicionamentos sobre o pensamento pedagógico em geral e sobre a especificidade de sua apropriação para a formação dos trabalhadores em saúde, objeto da pesquisa a que se destina essa incursão teórica.

### **A pedagogia da essência**

A pedagogia tradicional tem o essencialismo como base e suas afirmações fundamentais implicam a submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais. Sua orientação moderna<sup>55</sup> manifestou-se através de uma filosofia que utilizava a noção de natureza, formando uma concepção geral designada mais tarde como “sistema natural de cultura”. Esta era uma concepção intelectual que possibilitava a expressão moderna das teses fundamentais da filosofia que empregavam a noção de essência do homem. Comenius (1593-1670) foi precisamente um criador de um sistema pedagógico dependente da natureza. A pedagogia de Comenius, apesar das concessões que faz à compreensão das necessidades da vida presente da criança, insere-se no vasto campo da pedagogia da essência, em relação à qual constitui uma forma moderna, porque se liga à análi-

---

<sup>55</sup> Conforme explica Suchodolski, a pedagogia da essência apresenta dois aspectos: um mais tradicional e outro moderno. A orientação tradicional foi representada pelos jesuítas, que, com a publicação em 1599 da célebre *ratio studiorum*, se tornaram senhores de uma grande parte da educação europeia. Eles realçavam o sentido religioso e dogmático da essência pedagógica.

se psicológica do homem, muito embora esteja ainda carregada de noções tradicionais e religiosas.

Aparentemente Rousseau continua a pedagogia concebida por Comenius porque, tal como este, utiliza a noção de natureza da criança. Mas Rousseau a vê de modo puramente empírico, não procura uma natureza com o sentido de “essência verdadeira do homem”, pelo contrário, ele nada quer impor ao homem. A realidade que interessa Rousseau e o absorve é a vida concreta, cotidiana e verdadeira do homem. A educação – segundo ele – não deve ter por objetivo a preparação da criança com vista ao futuro ou modelá-la de determinado modo; deve ser a própria vida da criança. É preciso ter em conta a criança, não só porque ela é o objeto da educação, mas, primordialmente, porque a criança é a própria fonte da educação (SUCHODOLSKI, 1978).

As primeiras tentativas para conceptualizar uma pedagogia da existência coincidiram com novos propósitos de elaboração de mais uma variante da pedagogia da essência, inspirados na filosofia da Kant. Kant pretendia vencer o dogmatismo tradicional e o ceticismo; propunha-se a defender a certeza e a objetividade do conhecimento humano. Com base nessa filosofia, o problema da educação do homem tomou um aspecto totalmente novo. O modelo tradicional de ideal, que se impõe ao homem do exterior, não podia manter-se; mas também não era possível conceber que as normas e os modelos se fundamentassem na própria existência concreta e variável. O homem era seu próprio criador, mas essa criação era realizada de acordo com as leis inflexíveis e universais da razão pura e da razão prática; não era idêntica nem à diversidade empírica dos homens, nem à arbitrariedade da sua atividade. O conhecimento e a conduta eram obras do homem e, segundo Kant, era precisamente por isso que tinham um valor objetivo que impunha em cada



indivíduo sob a forma de necessidade e dever. Pôs, então, em evidência a atividade da criança no domínio intelectual e moral. Porém, a filosofia kantiana estuda a práxis humana referindo-se apenas às formas mais elevadas da moral.

Lukács (1981) explica que, do mesmo modo que em todas as filosofias idealistas coerentes, também em Kant temos uma fetichização hipostasiante da razão, especialmente manifesta na moral. O “dever-ser” se apresenta – subjetiva e objetivamente – como algo separado das alternativas concretas dos homens. À luz dessa absolutização da razão moral, essas alternativas aparecem simplesmente como encarnações adequadas ou inadequadas de preceitos absolutos e, portanto, transcendentais ao homem. Kant se apoia “numa filosofia prática, na qual não se trata de elaborar princípios a respeito daquilo que *acontece*, mas leis a respeito daquilo que *deve acontecer* mesmo que nunca aconteça” (KANT,<sup>56</sup> *apud* LUKÁCS, 1981, p. 36). Para ele, todas as qualidades, aspirações etc. concretas dos homens são “patológicas”, uma vez que pertencem apenas acidentalmente à vontade abstrata, e estava convencido, mesmo abstraindo de qualquer determinação humano-social, de poder dar uma resposta absoluta, legislativa, às alternativas cotidianas dos homens.

Hegel se levantou contra essa concepção kantiana do dever-ser. No entanto, explica Lukács (1972), sua concepção também não deixa de trazer problemas, pois, apesar de criticar a estreiteza e a limitação da doutrina kantiana do dever-ser, ele não é capaz de encontrar uma saída positiva. Por um lado, ele evidencia a problematidade interna da moral pura de Kant, pois reconhece de forma muito clara que o dever-ser é uma categoria elementar, inicial, originária da existência humana. Assim, afirma:

---

<sup>56</sup> I. Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Leipzig, 1906, p. 51.

O mal nada mais é que a não adequação do 'ser ao *dever-ser*' (...). Esse *dever-ser* tem muitos significados; e, uma vez que os *fins* acidentais têm, no seu conjunto, a forma do *dever-ser*, eles são em número infinito (HEGEL<sup>57</sup>, *apud* LUKÁCS, 1981, p. 37, grifado no original).

Segundo Lukács, essa ampliação do conceito de *dever-ser* tem ainda mais valor porque Hegel limita explicitamente a sua validade ao ser (social) do homem e nega que exista qualquer *dever-ser* na natureza. Essas afirmações assinalam um enorme progresso relativamente ao idealismo subjetivo do seu tempo e também posterior. O problema é que Hegel contrapõe à moral kantiana uma eticidade – a sociabilidade completa da existência humana – por meio da qual se chegaria a ela. Porém, é exatamente nessa sociabilidade que o conceito kantiano do *dever-ser* perde o sentido e a validade.

Para Hegel, as normas educativas, por se situarem no *dever-ser* da “sociabilidade completa da existência humana” emanam da objetividade e da universalidade do ideal, estando relacionadas com o desenvolvimento do espírito objetivo. Separando a personalidade e a vida superficial do indivíduo, o processo educativo desenrola-se entre a personalidade e o espírito objetivo.

O verdadeiro desenvolvimento da personalidade só é possível com a participação no desenvolvimento do espírito objetivo, portanto, com a participação na cultura e nas instituições sociais, especificamente o Estado (SUCHODOLSKI, 1978, p. 45).

A tendência principal dessas orientações era uma concepção da pedagogia tradicional da essência que procurava negar os conceitos perfilhados pelo idealismo antigo e pelo tomismo medieval, rejeitar o culto conservador da tradição defendida pelo simples fato

<sup>57</sup> G.F.W. Hegel, *Enzyklopadie*, 472 (trad. it. de B. Croce, *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*, Bari, Laterza, 1971).

de representar o passado e repudiar as especulações filosóficas subjetivas e dificilmente verificáveis.

Herbart (1776-1841) e seu comentador Ziller (1817-1883) desenvolveram, na Alemanha, a teoria da instrução formal recorrendo ao apoio da concepção kantiana do papel criador da razão. A filosofia de Kant, como já comentamos, não tinha caráter psicológico, embora analisasse o espírito humano; as leis do espírito deviam ter caráter transcendental e não psicológico; eram condição do reconhecimento humano e sua forma, não constituíam relação do processo individual do conhecimento. A teoria da instrução formal, fundamentada nestas bases, era uma concepção especial da formação do espírito da criança segundo esquemas estabelecidos previamente; e, apesar do seu formalismo, concordava perfeitamente com os princípios gerais da pedagogia da essência. Muito embora não estabelecesse o conteúdo da instrução, era uma teoria muito pormenorizada que impunha as formas de desenvolvimento e de atividade do espírito (SUCHODOLSKI, 1978).

### **A pedagogia da existência**

No século XIX começou o processo de diferenciação da pedagogia da existência. Nietzsche desenvolveu na sua obra uma teoria muito especial da pedagogia da existência que, na época, apaixonou a opinião; foi um dos precursores da filosofia da vida e, igualmente, fonte de inspiração de uma revolta posterior dos pedagogos contra a pedagogia da essência. Foi uma pedagogia colocada a serviço da individualidade e da autonomia.

Conforme afirma Renault (1998), é com Kant que surge realmente a ideia de autonomia, mediante a crítica da moral da felicidade. Definida como autonomia, a vontade moral, que é ao mesmo

tempo agente e princípio (o valor supremo) da moralidade, nada quer além de si mesma enquanto liberdade que dita a lei à qual se submete. A teoria nietzscheana, segundo ele, da “vontade de poder” apenas radicalizaria o que surgira com Kant: o querer humano cessa inteiramente de se dirigir a um fim para se voltar sobre si mesmo. A universalização dessa representação do humanismo moderno, com a qual se encerra o destino da ideia de autonomia, seria, assim, a razão puramente instrumental que já não questiona os fins e faz da vontade (ou do poder) um fim em si.

A teoria da evolução, de Darwin e Spencer, formulada em meados do século XIX, contribuiu para a formulação da pedagogia da existência, opondo-se ao ideal tradicional de instrução e de educação, atacando fundamentalmente o seu conservadorismo e o seu caráter de inutilidade prática. O valor da instrução deveria ser considerado através do prisma das necessidades biológicas e sociais do indivíduo em sua luta pela vida.

Pela primeira vez na história, a pedagogia da existência tornou-se, além de revolta contra a pedagogia da essência e o programa geral de ação, um sistema determinado de investigações, um conjunto de métodos e aquisições na via do conhecimento. Diversos psicólogos, dirigidos por Claparède e Bovet, elaboraram os princípios de uma pedagogia que não apresentava nem impunha um ideal e normas, mas que deveria ser uma “pedagogia funcional”, uma pedagogia que não cumpria estabelecer e impor um programa, mas unicamente despertar o interesse e a curiosidade da criança. Uma pedagogia que não deveria preparar para a vida, mas acompanhar a própria vida da criança.

Como explica Suchodolski (1978), este aspecto clássico, de caráter psicológico, da pedagogia da existência constituiu-se numa época em que o pragmatismo desenvolvia uma concepção do mes-

mo gênero, embora com algumas diferenças. Dewey (1859-1952), partindo de concepções diferentes das de Claparède, ocupou-se como ele da questão dos objetivos da educação. De fato, os objetivos da educação – tal como para a pedagogia funcional – advêm do próprio processo de desenvolvimento da criança num meio ambiente. Não se pode – escrevia Dewey – relacionar o desenvolvimento da criança senão com a educação posterior, quer dizer, “o processo educativo não tem qualquer objetivo fora de si mesmo” (DEWEY,<sup>58</sup> 1916, *apud* SUCHODOLSKI, 1978, p. 67). De acordo com esse princípio, a educação deve atuar como fator que organiza as experiências da criança; no decurso do desenvolvimento destas experiências devem-se formar o espírito e a moral.

No âmago da filosofia de Dewey revela-se uma fé profunda na evolução como lei mais geral da vida; a sua concepção, que consistia em considerar o universo um grande processo de evolução, permitia-lhe incluir nele toda a realidade, dispensando-o de procurá-la em outro lugar, de invocar qualquer força de alma oculta, mas essencial, ou de tentar descobrir finalidades e valores permanentes. O imanentismo evolucionista de Dewey aconselhava a tomar o curso da mudança como a realidade única e última, a aceitar qualquer novidade como um dos elos do desenvolvimento fundamental e válido, não por aquilo que precede, mas pelo fato de existir. Este ponto de vista fazia incluir a atenção no presente e valorizava-o, abolia o direito do passado a impor os seus próprios modelos e abolia o direito de a imaginação atribuir ao futuro o papel de dirigir a vida presente. O programa de ensino deixou de ser escolha das matérias para se tornar o curso das experiências intelectuais da criança.

Dewey opunha-se à teoria da formação do espírito desenvolvida por Kant e apropriada por Herbart. Para ele, a verdadeira for-

---

<sup>58</sup> DEWEY, J. *Democracy and Education*. Nova Iorque, 1916, p. 59-60.

mação do espírito se verifica de modo absolutamente diferente, a saber: sob pressão do interesse e das dúvidas surgidas no decorrer de questões subjetivamente interessantes, na formulação de problemas, nas reflexões suscitadas pelas dificuldades e pelas observações práticas. O ponto de vista da pedagogia da existência opunha-se muito claramente neste aspecto aos princípios da pedagogia da essência.

A pedagogia da existência, embora muito se utilizasse das teses evolucionistas e desse relevo a certos parentescos entre o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento pré-histórico da humanidade, elaborou uma teoria totalmente diferente daquelas da pedagogia da essência. Aquilo que para a pedagogia da essência devia ser um programa para levar a criança a conhecer sistematicamente as etapas do desenvolvimento da humanidade torna-se, na perspectiva da pedagogia da existência, a organização e a satisfação das necessidades atuais da criança, no domínio do conhecimento e da ação. Na vida real, a orientação que vinha da pedagogia da existência devia conduzir os sujeitos quer à evasão individual, quer à adaptação. Não levava a uma concepção que procurasse transformar as condições existentes, nem a um ideal de vida individual ou social.

Podendo ser identificada muito mais como uma pedagogia da existência do que da essência, esse sentido adaptativo não poderia ser aplicado às ideias de Paulo Freire, devido ao seu propósito explícito de promover, mediante o desenvolvimento da consciência crítica dos oprimidos, a transformação de suas condições de vida. Discutiremos adiante os limites de seus princípios, por não considerar, tal como as demais correntes situadas em uma ou outra perspectiva, as mediações concretas do modo de produção capitalista que determinam as condições de vida que se quer transformar.

### **Para além das pedagogias da essência e da existência<sup>59</sup>: retomando a historicidade do ser humano**

Nas sociedades modernas capitalistas, a noção individualista e liberal do princípio da adaptação transformou-se em princípio de formação do homem real, quer dizer, do homem político; o ideal humano geral e humanitário transformava-se em diretivas determinadas em função da história e da nação. Assim se efetuava uma conexão muito característica entre os princípios da existência e da essência; ao mesmo tempo, deixava-se de considerar a existência humana como questão pessoal e particular, reconhecendo a sua participação na vida política da nação, começava-se a dar-lhe determinada direção e a associar-lhe um ideal.

Aqui se pode recorrer ao surgimento da noção de indivíduo como uma marca do período moderno e da educação moderna, cuja forma mais marcante parece estar na Revolução Francesa: o individualismo traduz-se em primeiro lugar pela revolta dos indivíduos contra a hierarquia em nome da igualdade. Nesse primeiro plano, o individualismo confunde-se com o processo de igualização das condições, no sentido jurídico da expressão, que Tocqueville designa como democracia; que encontra seu símbolo mais cristalino na Declaração dos Direitos do Homem. Há um componente desse individualismo democrático importante que encontra a melhor expressão no espírito revolucionário: trata-se da denúncia das tradições pelos indivíduos, em nome da liberdade – em todo caso, em nome de certa concepção de liberdade (RENAULT, 1998).

---

<sup>59</sup> Essa expressão foi cunhada por Saviani (1985), em seu livro *Escola e democracia*, para mostrar a insuficiência das abordagens educacionais delimitadas pelo conflito entre essencialismo e existencialismo pelo fato dessas perspectivas não considerarem o caráter histórico da produção do ser em sua existência concreta. Conforme anunciamos na introdução deste texto, retomamos aqui a mesma questão, com o intuito de assumirmos a mesma posição do autor e consolidarmos, nessa perspectiva, o referencial teórico de nossa pesquisa.

Seguramente é possível considerar esses temas (igualdade *versus* hierarquia, liberdade *versus* tradição) como aceitável caracterização da “era democrática” e, mais especificamente, de nosso mundo atual em sua dimensão de modernidade. O indivíduo nele se afirma simultaneamente enquanto valor e princípio. Como explica Renault (1998), enquanto valor, na medida em que, na lógica da igualdade, um homem vale outro, fazendo com que a universalização do direito de voto seja tradução política mais completa de tal valor; enquanto princípio, na medida em que, na lógica da liberdade, apenas o homem pode ser por si mesmo a fonte de suas normas e leis, fazendo com que, contra a heteronomia da tradição, a normatividade ética, jurídica e política dos modernos se filie ao regime da autonomia.

Nesses termos, para além do conflito filosófico sobre a pertinência ou não de se considerar uma “essência” definidora do ser humano, surge um conflito político quanto à relação entre indivíduo e sociedade. Alexis de Tocqueville, a quem recorre o autor antes referido, percebia as sociedades modernas como portadoras de um risco potencialmente mortal: o enfraquecimento de dois princípios (hierárquico e tradicional) do antigo laço social, pela dinâmica da igualdade e da liberdade, levava à consolidação do indivíduo por meio da atomização do coletivo, conduzindo, assim, a uma situação em que os indivíduos, separados uns dos outros como as malhas de um tecido social em dissolução, se encontrassem cada vez mais sozinhos diante de um “Estado tutelar”.

O conceito de individualismo (compreendido no sentido da igualização democrática das condições), então, cede lugar a uma categoria crítica, utilizável para marcar certas tendências da sociedade moderna, quais sejam, o recolhimento do indivíduo à esfera privada, o culto à felicidade e ao consumo, fenômenos que, segundo Renault, suscitam em Tocqueville uma leitura pouco distante do



que se lê em Marx quando este evoca o indivíduo egoísta, membro da sociedade civil burguesa. Em ambos os casos, o individualismo moderno é incriminado por contribuir para o surgimento de uma figura monadária<sup>60</sup> do ser humano, para o qual a ação recíproca com o próximo, que define o pertencer a uma comunidade, tende a se tornar rigorosamente estranha a sua autoafirmação.

Em função da erosão contínua das tradições e de todas as referências herdadas do passado, tende a aparecer uma estranha cultura, que não possui ponto de comparação possível com as sociedades anteriores. Por um lado, a ideia de herança, que parece intrinsecamente ligada à de cultura e, com ela, a perspectiva de fidelidade a um passado do qual se recolhem (e “cultivam”) os valores parecem estar singularmente enfraquecidas em benefício da celebração do presente e do novo. Por outro lado, na lógica atomizadora e particularizadora das sociedades individualistas, o reconhecimento e mesmo o compartilhar de valores e referências comuns, superiores ao indivíduo e talvez também constituintes da própria noção de cultura (como modalidade do ser-conjunto), parecem desgastar-se em favor de uma nova maneira de ser, se não em conjunto, pelo menos uns ao lado dos outros: para o indivíduo, já não se trata de submeter-se a normas ou valores que lhes sejam externos; o que ele reivindica é, sobretudo, o direito de afirmar sua diferença, independentemente de qual seja sua origem e sua natureza. Nessa perspectiva, em que conta principalmente o fato de ser o que se é (a “autenticidade”), os valores da cultura, em torno dos quais a humanidade se reconhecia como um todo, tenderiam a desaparecer ou, pelo menos, a se dissolver em benefício da crescente valorização dos particularismos enquanto tais.

---

<sup>60</sup> As mônadas são figuras da filosofia de Leibniz, definidas como realidades individuais ou individuadas independentes umas das outras, que “não possuem janelas por onde alguma coisa possa nelas entrar ou delas sair”. A proclamação desse fechamento em si, inerente à unidade monádica, obedece a uma lógica interna da filosofia de Leibniz.

Sob essas tendências, a pedagogia tradicional, vinculada a uma concepção essencialista de ser humano – que destacaria mais a identidade do ser, por suas características “essenciais”, do que as diferenças dos indivíduos –, seria aquela capaz de preservar os valores e referências herdadas do passado, em contraposição ao esfacelamento cultural e à particularização dos indivíduos, na qual as tradições e os limites da classificação hierárquica se perdem, em nome das diferenças, dos direitos e da democracia, virtualmente fomentadas pelas pedagogias da existência. Possivelmente por tais razões, essas pedagogias foram consideradas progressistas, e as primeiras, conservadoras. Ainda, talvez pelos mesmos motivos, enquanto a pedagogia tradicional se sustenta até os nossos dias, os movimentos educacionais vinculados às pedagogias da existência sofreram tantos recuos e foram interceptados, ainda, por tendências mais tecnicistas do que humanistas, associadas ao desenvolvimento científico-tecnológico das sociedades ocidentais modernas.<sup>61</sup>

Na sociedade contemporânea, não só essas questões não estão superadas como se veem acirradas e desafiam frontalmente a capacidade teórica de compreendê-las e explicá-las. Talvez a causa seja a pouca ousadia demonstrada no exame da realidade de se recorrer a teorias e categorias que, ao contrário do pensamento reinante, ainda não se esgotaram, especialmente porque os problemas que buscavam explicar não foram superados. O marxismo é um exemplo do que afirmamos. Como lembra Renault, ao versar sobre as tentativas de explicar a modernidade sob o paradigma individualista:

---

<sup>61</sup> Sobre isto é interessante notar que as sociedades europeias, berços da filosofia, mantiveram em seus sistemas educacionais uma forte influência humanista, enquanto os países do “novo mundo”, durante o tempo em que puderam receber os ares da pedagogia nova de Dewey, acabaram consolidando seus sistemas com base no tecnicismo.

Na história intelectual recente, o recuo do marxismo possibilitou reinterpretar a lógica global da modernidade de acordo com um paradigma totalmente diferente do que sugeria perceber os fenômenos sociais e culturais em termos de crescente alienação em relação ao coletivo. (...) Foi necessário aguardar que a crise do marxismo se tivesse ampliado até os anos 80 para que se assistisse ao real progresso de um neotocquevilismo, que interpreta a história da modernidade não a partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista, mas de acordo com uma dinâmica de emancipação do indivíduo em relação ao fardo das tradições e hierarquias naturais. Certamente, tal mudança de paradigma interpretativo, substituindo a lógica de alienação pela lógica de emancipação individual, não excluía a possibilidade de que essa afirmação do indivíduo pudesse coexistir (RENAULT, 1998, p. 21).

Além do “neotocquevilismo” – perspectiva que, para o autor, valoriza a independência enquanto tal, confundindo-a com autonomia<sup>62</sup> – também a abordagem neo-heideggeriana é discutida. Essa abordagem esforça-se em utilizar a crítica heideggeriana da técnica para defender a ideia segundo a qual a ruptura com o universo das tradições não garante a verdadeira autonomia do ser humano, isto é, o surgimento de uma cultura autenticamente democrática, porém recai num “antimodernismo radical”, agindo como impasse sobre a capacidade crítica que a referência aos valores da subjetividade e da democracia ainda podem guardar. Mostrando que nenhum dos contrutos teóricos por ele estudados consegue enfrentar de fato o problema da definição do sujeito moderno, e sem apresentar uma

---

<sup>62</sup> O autor defende que, na cultura moderna, o valor erigido em princípio é o da autonomia, que se opõe não à dependência (entendida como submissão às regras), mas à heteronomia. Assim, a ideia (intrinsecamente moderna) da liberdade como autonomia designa, num sentido, dependência em relação a regras, mas dependência percebida como compatível com a liberdade ou, melhor, uma dependência fundadora da liberdade autêntica, na medida em que essa liberdade autêntica (humana) não é precisamente a liberdade (natural) sem regras, mas consiste em fazer com que o próprio humano seja o fundamento ou a fonte de suas normas e leis (RENAULT, 1998).

referência clara para isto, suas conclusões apontam num sentido que retoma a pertinência de se insistir na teoria. Citamos:

Ora, se nos esforçamos precisamente para diferenciar com zelo sujeito e indivíduo, autonomia e independência, humanismo e individualismo, como não perceber que a ideia de sujeito, justamente na medida em que ela não se reduz à de indivíduo (à do Eu em sua singularidade), na medida em que ela implica, ao contrário, uma transcendência, uma ultrapassagem da individualidade do Eu, comporta nela a intersubjetividade e, assim, a comunicação em torno de uma esfera comum (a da verdade, teórica ou prática)? (RENAULT, 1998, p. 100).

Para irmos além dos impasses e conflitos teóricos, do imobilismo ou de uma postura de simples constatação, retomaremos o vigor do pensamento histórico-dialético e das categorias trabalho, alienação e modo de produção da existência para buscar compreender e explicar o sentido da educação nos tempos atuais. Nesse sentido, concordamos com Saviani (1985) quando afirma que o problema fundamental tanto da pedagogia da essência quanto da existência é a ausência de historicidade do ser humano e das relações sociais. Essa historicidade é substituída, no caso da primeira, por uma essência abstrata e, no segundo, por uma visão biológica e adaptativa do desenvolvimento humano.

Para ele, em um sentido amplo, “pedagogia nova” – designação que se aplica genericamente ao movimento liderado por John Dewey – e “pedagogia da existência” se equivalem, pois são tributárias da concepção humanista moderna de Filosofia da Educação. Como vimos, tal concepção centra-se na existência, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na essência, no conhecimento. Nesta acepção se incluem correntes tais como o Pragmatismo, o Vitalismo, o Historicismo, o Existencialismo e a Fenomenologia. O sentido em ir além das peda-

gogias da essência e da existência está em reconhecer nelas a ausência de condicionantes histórico-sociais da educação, tornando-se, assim, não críticas e, quando críticas, ingênuas. Em outro sentido, retomaremos a análise histórico-dialética da produção da existência humana em busca dos fundamentos que nos conduzam a uma pedagogia não somente crítica, mas potencialmente transformadora.

### **Alienação, transcendência e mediação: sentidos políticos da educação**

Ao estudarmos a relação entre os conceitos de práxis e trabalho em Marx, encontramos análises que localizam no pensamento deste filósofo, especialmente em os *Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844*, uma oposição entre eles, como se observa na seguinte explicação de Bottomore (1985, p. 294): “nos *Manuscritos*, Marx opõe, geralmente, ‘trabalho’ a ‘práxis’ e descreve explicitamente o primeiro como ‘o ato de alienação da atividade humana prática’, mas é por vezes incoerente, usando ‘trabalho’ como sinônimo de ‘práxis’”. Com base no que discutimos no item anterior, entretanto, não encontramos propriamente uma oposição, mas uma abordagem sobre o trabalho tanto positiva quanto negativa. Positivamente, como “autodesenvolvimento”, ou como o “estabelecimento de si mesmo pelo homem por meio da atividade prática” (MÉSZÁROS, 2006, p. 50). Negativamente, como atividade alienada:

Analizamos o ato de alienação da atividade prática humana, o trabalho, segundo dois aspectos: 1) a relação do trabalhador com o produto do trabalho como a um objeto estranho que o domina. (...); 2) a relação do trabalho com o *ato da produção* dentro do *trabalho*. Tal relação é a relação do trabalhador com a própria atividade assim como com alguma coisa estranha, que não lhe pertence (MARX, 2001, p. 115).

Mas, para ele, a atividade vital produtiva humana é o trabalho:<sup>63</sup>

o elemento do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem: ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado (MARX, 2001, p. 117).

Esta atividade, quando alienada, expressa a alienação do homem em relação a si mesmo como espécie. Esta é a terceira determinação do trabalho alienado, a autoalienação, que assim se explica:

Na medida em que o trabalho alienado tira do homem o elemento da sua produção, rouba-lhe do mesmo modo a sua vida genérica, a sua objetividade real como ser genérico, e transforma em desvantagem a sua vantagem sobre o animal, então lhe é arrebatada a natureza, o seu corpo inorgânico. (...). Consequentemente, o trabalho alienado transforma: 3) a *vida genérica do homem*, e também a característica enquanto sua propriedade genérica espiritual, em ser *estranho*, em *meio* da sua *existência individual*. Aliena do homem o próprio corpo, assim como a característica externa, a sua vida intelectual, a sua *vida humana* (MARX, 2001, p. 117).

Por fim, a quarta dimensão da alienação por ele explicitada é a do homem em relação ao homem:

o que se constata na relação do homem com seu trabalho, com o produto de seu trabalho e com si mesmo, constata-se também com a relação do homem com os outros homens, bem como com o trabalho e com o objeto do trabalho dos outros homens (MARX, 2001, p. 118).

As citações que fizemos nos ajudam a comprovar a afirmação de Mészáros (2006) de que o ponto de convergência dos aspectos heterogêneos da alienação é a noção de “trabalho” que, de deter-

<sup>63</sup> Uma citação dos *Manuscritos* (Marx, 2001, p. 116) que já apresentamos neste texto é exemplar do que falamos.

minação ontológica fundamental da humanidade, se reduz a uma acepção particular, na forma de “divisão do trabalho” capitalista. É nesta última forma – a atividade estruturada em moldes capitalistas – que o “trabalho” é a base de toda a alienação. Assim, “atividade”, “divisão do trabalho”, “intercâmbio” e “propriedade privada” são os conceitos essenciais dessa abordagem da problemática da alienação. O ideal de uma “transcendência positiva” da alienação é formulado como uma superação sócio-histórica necessária das mediações “propriedade privada – intercâmbio – divisão do trabalho”, que se interpõem entre o homem e sua atividade e o impedem de se realizar em seu trabalho no exercício de suas capacidades produtivas (criativas) e na apropriação humana dos produtos de sua atividade.

A crítica que Marx faz da alienação é, portanto, formulada como rejeição dessas mediações. Porém, o que Marx combate como alienação não é a mediação em geral – o trabalho, uma mediação de primeira ordem – mas uma série de mediações de segunda ordem (propriedade privada – intercâmbio – divisão do trabalho). Ou, como diz Mészáros (2006), uma “mediação da mediação”, isto é, uma mediação historicamente específica da automediação ontologicamente fundamental do homem com a natureza, que a deforma como trabalho assalariado.

Discutimos anteriormente que o produto do trabalho humano se transforma em mercadoria – valor de troca – quando este não pode ser produzido como meio de subsistência imediato para o próprio produtor. Isto ocorre quando o trabalhador não possui naturalmente meios de produção e só pode contar com sua força de trabalho; esta, por sua vez, também se transforma em mercadoria, pois, para ser usada produtivamente, precisa ser vendida aos que detêm os meios de produção, ao capitalista.

Trabalhador e capitalista se encontram no mercado e entram em relação um com o outro como possuidores de mercadorias

iguais por origem, só se diferenciando por um ser comprador e o outro, vendedor, ambos pessoas juridicamente iguais. O prosseguimento dessa relação exige que o proprietário da força de trabalho só a venda por determinado tempo, pois, se a vende em bloco, de uma vez por todas, então ele vende a si mesmo, transforma-se de homem livre em um escravo, de possuidor de mercadoria em uma mercadoria. Como pessoa, ele tem de se relacionar com sua força de trabalho como sua propriedade e, portanto, sua própria mercadoria, e isso ele só pode à medida que a coloca à disposição do comprador apenas provisoriamente, por um prazo de tempo determinado, deixando-a ao consumo, portanto, sem renunciar à sua propriedade.

Como todas as outras mercadorias, a força de trabalho tem um valor. Ele é determinado tal como o de toda outra mercadoria, ou seja, pelo tempo de trabalho necessário à produção e reprodução desse artigo específico. Enquanto valor, a própria força de trabalho significa apenas determinado *quantum* de trabalho social médio nela objetivado, representado pelo que o trabalhador e sua família precisam para se alimentar, vestir, morar, evitar ou curar doenças etc., posto que a força de trabalho só existe como disposição do indivíduo vivo.

Assim, dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho consiste em sua própria reprodução ou manutenção. Para isso, o indivíduo vivo precisa de certa soma de meios de subsistência. O tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho corresponde, portanto, ao tempo necessário à produção desses meios de subsistência ou o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessário à manutenção do seu possuidor e de seus substitutos, isto é, seus filhos, os quais garantirão a perpetuação da força de trabalho no mercado de mercadorias.



Além dos custos da subsistência básica, o desenvolvimento da força de trabalho para finalidades específicas criadas pelas transformações e avanços da produção, de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, também precisa de formação ou educação, que por sua vez custa uma soma maior ou menor de equivalentes mercantis. Esses custos de aprendizagem, ainda que ínfimos para a força de trabalho comum, entram no âmbito dos valores gastos na sua produção.

Em todos os países com modo de produção capitalista, a força de trabalho só é paga depois de ter funcionado durante o prazo previsto no contrato de compra. É assim que se estabelece a relação salarial, sendo o salário o quanto o capitalista paga ao trabalhador por sua força de trabalho. O trabalhador adianta ao capitalista o valor de uso da força de trabalho; ele deixa consumi-la pelo comprador, antes de receber o pagamento de seu preço; por toda parte, portanto, o trabalhador fornece crédito ao capitalista. O preço da força de trabalho está fixado contratualmente, ainda que ele só venha a ser realizado depois. A força de trabalho está vendida, ainda que só seja paga posteriormente.

Essa relação só é possível quando se instaura a divisão de classes com seus fundamentos, que assim se configuram, no capitalismo, em nome da acumulação do capital: a propriedade privada dos meios de produção; a divisão do trabalho entre manual e intelectual; e o intercâmbio na forma da venda e compra de mercadorias, designadas por Mészáros (2006) como mediações de segunda ordem. Isto porque elas se interpõem na relação ontológica entre homem e natureza e entre esses (o aspecto social também ontologicamente definidor da existência humana). A inter-relação original do homem com a natureza é transformada na relação entre trabalho assalariado e capital e, no que concerne ao trabalhador

individual, o objetivo de sua atividade está necessariamente confinado à sua autorreprodução como simples indivíduo, em seu ser físico. Assim, os meios se tornam os fins últimos, enquanto os fins humanos são transformados em simples meios subordinados aos fins reificados desses sistemas institucionalizados de mediações de segunda ordem.

A atividade produtiva é, nesse caso, atividade alienada quando se afasta de sua função apropriada de mediar humanamente a relação sujeito-objeto entre homem e natureza e entre os homens. Ela passa a ser dominada pelo isolamento capitalista, “em que os homens produzem como átomos dispersos sem consciência de sua espécie” (MÉSZÁROS, 2006, p. 80). O trabalho, então, não pode realizar adequadamente a função de mediação entre o homem e a natureza, porque “reifica” o homem e suas relações e o reduz ao estado de natureza animal. Em lugar da “consciência da espécie” do homem, encontramos o culto da privacidade e uma idealização do indivíduo abstrato. Assim, identificando a essência humana com a mera individualidade, a natureza especificamente humana é reduzida à natureza biológica, pois a mera individualidade exige apenas meios para sua subsistência, mas não formas especificamente humanas, isto é, sociais de autorrealização.

Se relembarmos a discussão que fizemos anteriormente, com base em Renault (1998), sobre o individualismo, percebemos o quanto as análises que o veem como o resultado da procura por autonomia e liberação das tradições (tocquevilismo e neotocquevilismo) ou da busca pelo poder (Heidegger) são tão insuficientes quanto o é a matriz teórica, econômica e política, do qual emergem – o liberalismo. Nesta concepção, propriedade privada, divisão do trabalho<sup>64</sup> e

<sup>64</sup> É importante ressaltar o caráter social do trabalho, ao qual Marx se refere com a expressão “socialidade do trabalho”, o que não se confunde, entretanto, com a divisão social do trabalho como pensavam os economistas clássicos.

intercâmbio são características naturais da existência humana em sociedade, enquanto o homem é um componente produtivo e formalmente livre para se reproduzir e buscar suas satisfações.

### ***Educação e emancipação: processos eticopolíticos contra a alienação***

Por ser um filósofo que não se limitou a “explicar o mundo”, mas o fez para transformá-lo,<sup>65</sup> a exaustiva e rica análise de Marx sobre a alienação não visava somente a compreendê-la, mas captar suas mediações históricas cuja superação possibilitasse ultrapassar a própria alienação. Ao discutirmos a possibilidade de transcendência da alienação, traremos o sentido político da educação nesse projeto.

Isto nos leva a pensar sobre o lugar da política. Mészáros (2006, p. 119) define a política como “mediação (e, com suas instituições, como um meio dessa mediação) entre o estado presente e o estado futuro da sociedade”. Para ele, a superação da alienação não pode ser encarada em termos puramente econômicos, mas com categorias condicionadas politicamente, moralmente, esteticamente etc. Marx analisa economicamente a forma social existente da atividade produtiva, mas quando chega à questão da “transcendência positiva”, da “superação” etc., ele usa expressões como “a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos”. A palavra-chave – emancipação –, sublinhada pelo próprio Marx, é um termo especificamente político.

Isso não significa, esclarece Mészáros, que ele identifique a “transcendência” com essa ação política. Ao contrário, a alienação da atividade produtiva só pode ser superada definitivamente na

---

<sup>65</sup> Fazemos aqui uma alusão à 11ª tese sobre Feuerbach, exposta em *A ideologia alemã* (MARX, 1991).

esfera da produção. A ação política só pode criar as condições gerais, as quais não são idênticas à superação efetiva da alienação, mas sim um pré-requisito necessário a ela.

Os aspectos políticos da teoria da alienação de Marx podem ser resumidos como a relação entre a liberdade e as relações de propriedade existentes. Liberdade na relação do homem com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Vejamos que não se trata da liberdade formal, pois esta foi mesmo uma condição elementar do novo desenvolvimento social que possibilitou relações contratuais e a compra e venda de todo tipo de mercadoria. Trata-se da liberdade do homem em exercer seus “poderes essenciais”, o que a alienação não permite, pois esses se tornam estranhos, desconhecidos ao homem. A conquista da liberdade na tríplice relação referida só é possível na superação da alienação do trabalho.

O homem transforma a natureza para si e amplia suas capacidades mediante as suas próprias criações. Sob as relações capitalistas, as necessidades artificiais, produzidas pela lógica da acumulação, submetem o homem a outras necessidades que não são suas. A superação desses limites proporcionada pela ciência, em vez de ser universal, é apropriada privadamente por uma classe. Mas se o trabalho é a propriedade ativa do homem e, como tal, deve ser recuperado como propriedade interna a se manifestar numa atividade livre vinculada às necessidades e potencialidades propriamente humanas, tem-se o primeiro pressuposto para a transcendência positiva da alienação e para a emancipação humana: a superação da propriedade privada.

A liberdade humana é diretamente vinculada à universalidade do ser: um homem não é livre individualmente, mas socialmente. Não faz sentido, então, uma afirmação típica do pensamento liberal de que “a liberdade de um termina quando começa a do outro”. Ao

contrário, de acordo com Marx, a “essência humana da natureza está, em primeiro lugar, para o homem social, e ele acrescenta que a verdadeira individualidade não pode ser compreendida se nos abstraímos da socialidade” (MARX, 2001, *apud* MÉSZÁROS, 2006, p. 145). Nem mesmo se a forma de individualidade que temos em mente for a atividade científica, ou mesmo a artística, criativa. Ou seja, existe uma conexão direta entre liberdade, como universalidade do homem, e socialidade. Por isso, pode-se pensar na superação da alienação precisamente porque é possível opor o caráter social do trabalho à alienante condição histórica da divisão do trabalho.

O terceiro aspecto da liberdade, qual seja, do homem em relação a si mesmo, é a síntese dos dois primeiros, pois a relação do homem com seus poderes essenciais é, ao mesmo tempo, sua relação com a natureza e com o outro homem. O que apresentamos explica por que a tarefa da emancipação humana universal deve ser formulada na forma política da emancipação dos trabalhadores, o que implica uma atitude praticamente crítica com relação ao Estado; este que garante uma relação politicamente fixa entre a propriedade e o trabalho, regulando a distribuição ou alocação de todo produto excedente e tornando a acumulação possível.

Mas a transcendência positiva da alienação não pode ser vista simplesmente em termos políticos. Sua realização só pode ser concebida na universalidade da prática social como um todo. Ao mesmo tempo, contudo, como um elo intermediário necessário, o papel de uma política consciente de seus limites, bem como de suas funções estratégicas na totalidade da prática social, é decisivo para o êxito de uma transformação socialista da sociedade.

Em que medida a educação cumpre uma função política no sentido da emancipação? Primeiramente, catalisando a “consciência de ser alienado”. Essa possibilidade vem ao encontro da seguinte

questão: se a alienação da autoconsciência é resultado da atividade alienada (alienação do trabalho), como pode esperar a superação da atividade alienada por meio da “atividade humana autoconsciente”, que é o “fim em si mesmo” e não simplesmente “um meio para um fim”. Mészáros (2006) responde que, apesar de óbvia, essa contradição é apenas aparente, pois a atividade alienada não produz só a “consciência alienada”, mas também a “consciência de ser alienado”.

Portanto, se a educação promove a compreensão das determinações históricas das condições materiais da existência humana, a partir do desenvolvimento material da sociedade, este tipo de consciência, por um lado, já instigada pelas próprias condições de vida, se manifesta objetivamente na possibilidade da ação prática necessária à emancipação – diretamente no processo de trabalho e nas relações sociais em geral. Os conhecimentos adquiridos nos processos educacionais se constituem, então, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no curso histórico de investigação, compreensão e transformação do real.

### **Perspectivas de educação orientada pela filosofia da práxis**

As dimensões fundamentais da vida, que estruturam a prática social – o trabalho, a ciência e a cultura –, são por nós compreendidas como apresentamos a seguir. O trabalho é processo de objetivação humana inerente ao ser e mediação fundamental de suas relações com a realidade material e social (sentido ontológico do trabalho).<sup>66</sup> Como afirma Marx,

<sup>66</sup> Para a formulação do conceito de trabalho tal como apresentamos aqui, nos apoiamos no pensamento de Marx (1988); Lukács (1972); e Mészáros(1981).

Certamente o trabalho, a *atividade vital*, a vida *produtiva*, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; (...) Em consequência, o elemento do trabalho é *objetivação da vida genérica do homem*: ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado (Marx, 2001, pp. 116-117).

O trabalho é, também, prática econômica, cujo conteúdo é definido pela historicidade do modo de produção. Afinal,

até as categorias mais abstratas – precisamente por causa de sua natureza abstrata –, apesar de sua validade para todas as épocas, são, contudo, na determinidade desta abstração, igualmente produto de condições históricas e não possuem plena validade senão para estas condições e dentro dos limites destas” (MARX, 1988, p. 120).

Assim, se o significado do trabalho deve ser considerado em sua acepção geral – como atividade produtiva, determinação ontológica fundamental da humanidade, ou do modo realmente humano de existência (MÉSZÁROS, 2006) –, em sua acepção particular seu significado é redefinido pela forma capitalista da divisão do trabalho, como a base de toda a alienação.

Nessa forma, entre o trabalhador e sua atividade produtiva vital se interpõem a propriedade privada, o intercâmbio e a divisão social do trabalho, compondo um complexo cujo único fator absoluto é o trabalho. “Absoluto porque o modo de existência humano é inconcebível sem as transformações da natureza realizadas pela atividade produtiva” (*id.*, *ibid*, p. 79). Em consequência, qualquer tentativa de superar a alienação deve definir-se em relação ao trabalho no seu sentido ontológico, como oposição à sua manifestação na forma alienada.

Disto decorre a possibilidade e a pertinência pedagógicas de se compreender o conhecimento humano como produto de necessidades e práticas do ser social, o que, historicamente, condicionou o contraditório avanço das forças produtivas, na medida em que “o trabalho criou a ciência como órgão auxiliar para alcançar um patamar cada vez mais elevado, cada vez mais social” (LUKÁCS, 1981, p. 21). O mesmo ocorre em relação à cultura, corresponde às linguagens e aos códigos éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de um grupo social.

Lukács explica que na formação do “complexo social” constituído pela relação entre trabalho, ciência e cultura existe um condicionamento no qual, ontologicamente, um momento é o pressuposto para a existência do outro, sem que a relação possa ser invertida. Esta última é a relação que existe entre o trabalho e os outros momentos do complexo constituído pelo ser social. Mesmo extensas, vale a pena transcrever literalmente algumas partes da explicação do autor, que nos dão clareza quanto ao sentido do trabalho como o princípio ontológico da referida integração. Diz ele:

é sem dúvida possível deduzir geneticamente a linguagem e o pensamento conceptual a partir do trabalho, uma vez que a execução do processo de trabalho põe ao sujeito que trabalha exigências que só podem ser satisfeitas reestruturando ao mesmo tempo quanto à linguagem e ao pensamento conceptual as faculdades e possibilidades psicofísicas presentes até aquele momento, ao passo que a linguagem e o pensamento conceptual não podem ser entendidos nem em nível ontológico nem em si mesmos se não se pressupõe a existência de exigências nascidas do trabalho e nem muito menos como condições que fazem surgir o processo de trabalho. É obviamente indiscutível que, tendo a linguagem e o pensamento conceptual surgido para as necessidades do trabalho, seu desenvolvimento se apresenta como uma ininterrupta e ineliminável ação recíproca e o fato de que o trabalho continue a ser o momento predomi-



nante não só não suprime estas interações, mas, ao contrário, as reforça e as intensifica. Disto se segue necessariamente que no interior desse complexo o trabalho influi continuamente sobre a linguagem e o pensamento conceptual e vice-versa. (...) Na medida em que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas num outro trabalho, elas se tornam gradativamente autônomas – em sentido relativo – ou seja, são generalizadas e fixadas determinadas observações que já não se referem de modo exclusivo e direto a um determinado procedimento, mas, ao contrário, adquirem um certo caráter de generalidade como observações que se referem a fatos da natureza em geral. São estas generalizações que formam os germes das futuras ciências, cujos inícios, no caso da geometria e da aritmética, se perdem na noite dos tempos. Mesmo sem que se tenha uma clara consciência disto, tais generalizações apenas iniciais já contêm princípios decisivos de futuras ciências de fato autônomas (Lukács, 1981, p. 27).

Portanto, o trabalho como princípio educativo está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, potencialidades e sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação. Sua compreensão é indispensável à luta pela superação da alienação e construção de uma sociedade de novo tipo. Em outras palavras, como resume Demerval Saviani,

num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvi-

mento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção (...) correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação (SAVIANI, 1989, p. 1).

Porém, damos origem à nossa existência em contextos concretos, também configurados economicamente pelo modo de produção e com características históricas correspondentes ao nível de avanço das forças produtivas e de contradições das relações sociais de produção. Tais características colocam para os sujeitos exigências específicas de domínio técnico-científico para que se tornem aptos a criarem sua existência mediante a inserção nesses contextos. É nessa perspectiva que o trabalho se torna princípio educativo num segundo sentido, ou seja, “na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo”<sup>67</sup> (*id.*, *ibid.*, p. 2). São essas exigências que se tornam os fundamentos de atividades produtivas, cujo exercício especializado configurou, historicamente, o mundo das profissões.

De fato, a emergência das profissões modernas é consequência da divisão social e técnica do trabalho, exacerbada na divisão entre trabalho intelectual e manual, sendo hierarquizadas de acordo com as classes e estratos de classes sociais que poderão exercê-las. Do ponto de vista da formação, as

<sup>67</sup> Não esquecemos que, na sociedade capitalista, a força de trabalho humana se transforma em mercadoria e a participação dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo se dá pela venda de sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção, sendo o trabalho não pago que o trabalhador realiza para o capitalista a fonte de mais-valia e as bases da reprodução e da acumulação capitalistas. Portanto, a natureza da participação dos sujeitos no trabalho socialmente produtivo se transformaria radicalmente numa sociedade baseada na socialização dos meios de produção, na qual a divisão social do trabalho não se basearia na propriedade privada, mas sim na utilidade social dos diversos tipos de trabalho.

profissões passam a ser classificadas de acordo com o nível de complexidade que, por sua vez, se relaciona com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas. É nesse sentido, então, que os contextos produtivos vão colocando exigências para a educação, seja de aprendizagens básicas, seja de especializadas.

Se a relação entre trabalho e educação é tanto ontológica quanto histórica, em termos programáticos, a vinculação entre produção e ensino esteve presente, na emergência da era moderna, de formas diversas, entre os economistas clássicos e os socialistas utópicos. Os primeiros, considerando que a fragmentação e a simplificação dos procedimentos de trabalho levariam a um tal embrutecimento do trabalhador que este deveria ser docilizado e disciplinado desde a infância. Como vimos, esse preceito levou Adam Smith, ainda no século XVIII, a recomendar o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas (MARX, 1988). Gramsci (1991a), por sua vez, no início do século XX, se referiu, no texto *Americanismo e fordismo*, à adaptação psicofísica do trabalhador à nova estrutura social como uma necessidade determinada pela racionalização industrial.

Em oposição à vinculação de ordem economicista entre produção e ensino, encontramos, em outro polo, duas tendências aparentemente contraditórias, mas que trazem no bojo de suas ideias a mesma problemática: a primeira, de clara inspiração iluminista e que remonta à gênese da pedagogia moderna com Comenius, Rosseau e Pestalozzi, dando ênfase à organização do espaço escolar e aos métodos que proporcionem o desenvolvimento livre e espontâneo da criança. A infância era entendida na sua especificidade enquanto o trabalho, o jogo e a atividade em geral constituíam-se como elementos didáticos, lúdicos e formativos que convergiriam para o desenvolvimento livre e harmonioso da criança.

A segunda tendência é esboçada pela instrução técnico-profissional – que antes era realizada predominantemente no trabalho, mas que se transferia progressivamente para a escola – e pelas ideias dos socialistas utópicos Saint-Simon, Fourier e Owen. Estes buscam no trabalho industrial e na combinação com a instrução as bases para construção de suas pedagogias. Longe de serem polos opostos, esses dois caminhos convergem para um mesmo ponto comum: o trabalho e a produção, como podemos ver a seguir:

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da Revolução Industrial), o segundo é a moderna “descoberta da criança”. O primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir “de acordo com as máquinas”, precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas. O segundo caminho exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através das formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo, o homem capaz de produzir ativamente (MANACORDA, 2006, p. 305).

Desse modo, podemos afirmar que é a partir da Revolução Industrial que a educação torna mais explícitos os seus vínculos com a produção da vida material e passa a encarar o trabalho ou a formação para vida produtiva como elemento indissociável e como princípio que ordena o sistema de ensino, o currículo e as práticas pedagógicas, reproduzindo as relações sociais de produção e conformando os sujeitos à ordem da sociedade capitalista. A escola,

que antes educava para o fruir e que se centrava num saber desinteressado, passa a educar para o produzir; assim como a ciência, centrada na busca desinteressada da verdade, assume-se cada vez mais como ciência aplicada e a serviço do capital. Estreitam-se, assim, os laços que unem a escola à fábrica, e do quais a ciência participa como elemento integrador, ainda que subordinada e comprometida com a ordem capitalista.

Num sentido distinto tanto dos economistas clássicos quanto dos iluministas e dos utópicos, ainda que sob alguma influência destes, desenvolve-se o pensamento pedagógico de Marx e Engels, postulando o trabalho como elemento formativo na perspectiva do desenvolvimento integral do indivíduo. Mas apenas propor a associação entre ensino e trabalho como estratégia educativa não é suficiente para compreender o real sentido que tem, para Marx, este princípio. A *pedagogia do trabalho* foi desenvolvida por Marx de modo original, a partir de uma análise das condições históricas concretas e que apreende o movimento dialético que caracteriza a produção capitalista. Conforme nos indica mais uma vez Manacorda,

Nos vários representantes das pedagogias modernas não-marxistas a Revolução Industrial pode ser objeto de lamentação, aceitação a-histórica, ou contraposição utópica; em Marx, é postura consciente de historicidade das relações sociais e do seu reflexo na ideologia, é prontidão para captar, no dado histórico, a tendência do movimento (*id., ibid., p. 104*)

Marx criticou o ensino industrial defendido pelos burgueses, destinado ao treinamento dos operários. Ao contrário, no *Manifesto do Partido Comunista* (MARX, 1996), figuram como programa da revolução: o ensino público e gratuito a todas as crianças; a abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual; e a unificação do ensino com a produção material.

Mais tarde, os termos *educação politécnica* e *educação tecnológica*<sup>68</sup> serão utilizados por ele, explicitando ainda mais sua defesa por um ensino que não seja apenas polivalente, mas que permita a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção. A formulação dessas propostas tem como motivação a adoção de medidas pós-revolucionárias que confluem para a passagem a uma sociedade sem classes, onde todos trabalhem e na qual o desenvolvimento *omnilateral* das capacidades seja premissa e resultado do fim da divisão do trabalho fundada na propriedade privada. Sabia-se que a viabilidade posta pela indústria de um desenvolvimento *omnilateral* só seria plenamente realizável numa sociedade livre da propriedade privada. Desse modo, o princípio da união entre ensino e trabalho estava colocado como parte de um programa político de transição de uma sociedade capitalista para uma sociedade pós-capitalista.

No século XX, particularmente nos anos de 1930, Antonio Gramsci atualizará o programa marxiano de educação, especialmente ao se contrapor à reforma Gentile realizada na Itália facista e a qualquer separação no interior do sistema educativo, seja entre as escolas elementar, média e superior, seja entre essas e a escola profissional. Tais críticas são a fonte de sua proposta de escola unitária, como se pode ver a seguir:

a crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo

<sup>68</sup> Em seus estudos, Manacorda (1991) conclui que em Marx esses termos não são usados como sinônimos. Entretanto, algumas traduções equivocadas e a preservação do termo por Lenin consagraram este termo como marca da educação socialista. A atualização deste debate pode ser encontrada em Saviani (2007a) e Nosella (2007).

de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991b, p. 118).

A escola unitária tem o trabalho como princípio. Vejamos em suas próprias palavras:

O conceito e o fato do trabalho (como atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (*id., ibid.*, p. 130).

Neste texto, com a singularidade das palavras de Gramsci, encontramos o significado do trabalho como princípio educativo tal como tentamos expor até aqui: o trabalho como uma categoria que, por ser ontológica, nos permite compreender o agir humano, a produção material, científica e cultural, como respostas às suas necessidades, num processo social, histórico e contraditório, que elide qualquer determinação sobre-humana, mas coloca no real as razões, o sentido e a direção da história feita pelos próprios homens. Esta é uma aprendizagem que se quer desde a infância, de modo que as contradições das relações sociais sejam captadas a ponto de não se poder considerar natural que uns trabalhem e outros vivam da exploração do trabalho alheio.

Ao mesmo tempo, o reconhecimento da necessária formação para o exercício da vida produtiva se agrega ao preceito da escola unitária, posto que esta proporcionaria aos estudantes experiências de orientação profissional, possibilitando-lhes a passagem às escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. Porém, também essas escolas modificariam seus propósitos em contraposição à hegemonia capitalista, uma vez que visaria não somente à formação de operários qualificados, mas de dirigentes da classe trabalhadora. Diz Gramsci:

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que o operário manual se torne qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar "governante" e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo (*id.*, *ibid.*, p. 137).

Vemos, portanto, que em Gramsci o trabalho como princípio educativo não impõe à escola a finalidade profissionalizante. Muito pelo contrário, o pensador italiano propõe uma coerência também unitária no percurso escolar. É o que vemos quando afirma que a carreira escolar é um ponto importante no estudo da organização prática da escola unitária, considerando seus vários níveis, de acordo com a idade, com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a escola pretende alcançar. Assim, para ele,

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional<sup>69</sup>) ou de cultura geral deveria

<sup>69</sup> Entendemos que a ressalva feita por Gramsci em relação a um "humanismo no sentido amplo", e não apenas em "sentido tradicional", implica compreender o humanismo não na perspectiva essencialista, que levaria a uma pedagogia escolástica (lembremos que o termo *tradicional* em pedagogia está vinculado ao pensamento de Herbart, para o qual a escola cumpria a função da transmissão de valores e de formação moral dos estudantes), mas sim compreender o humanismo na perspectiva histórico-dialética, no sentido de que a produção da existência humana é uma obra do próprio ser humano em condições objetivas enfrentadas e transformadas por ele próprio. Este universo "humano" é o universo do trabalho, da ciência e da cultura.



propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (*id., ibid.*, p. 123).

E acrescenta:

Eis porque, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do "humanismo", a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas etc.) (*id., ibid.*, p. 124).

Vale destacar a crítica feita por Gramsci à escola tradicional e às escolas ativas, estas últimas como frutos da tentativa de se superar a crise engendrada pela nova sociabilidade e, conseqüentemente, pela obsolescência das escolas clássicas, o que fundamenta a proposta da escola unitária. A escola tradicional é entendida no pensamento gramsciano como desvinculada da vida produtiva e, portanto, de caráter especulativo e/ou metafísico, além de classista. Gramsci, entretanto, não despreza o potencial formativo da escola humanista, já que buscava desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar e de autodirigir-se na vida (NOSELLA, 1992). Já as escolas ativas, ao se contraporem ao caráter diretivo e conteudista das escolas tradicionais, caem no espontaneísmo, desprezando aspectos fundamentais no processo educacional.

Gramsci (1991) chama a atenção para o compromisso das gerações adultas em formar as novas gerações. O movimento pedagógico moderno da escola ativa compreendeu a crise da escola tradicional, mas não soube oferecer alternativas válidas. A crítica à escola ativa está diretamente relacionada à concepção de homem

presente no pensamento gramsciano. A escola ativa traz subjacente a ideia de que todo homem deve ser ajudado no desenvolvimento daquilo que possui latente, sem coerção, deixando operar as forças da natureza, em oposição ao idealismo presente nas escolas tradicionais. Gramsci, ao contrário, concebe o homem como formação histórica, fruto das relações sociais das quais é sujeito, mas que também lhe são coercitivas.

Assim, a escola proposta por Gramsci não pretende retomar o intelectualismo da escola tradicional, nem cair no espontaneísmo da escola ativa. A escola unitária valoriza o conhecimento social e historicamente produzido, considerando a sua posse como condição para que o homem compreenda a si mesmo como sujeito e parte de relações sociais, políticas e econômicas historicamente condicionadas. O horizonte é a construção de uma sociedade democrática. Justamente por conceber o conhecimento como fruto destas relações, a escola unitária não corre o risco de tornar-se desinteressada, como a escola clássica, ou imediatamente interessada, como as escolas profissionalizantes. A escola proposta é interessada de forma mediata, ou seja, não se desvincula das relações materiais das quais faz parte, mas também não estabelece um vínculo linear entre o mundo produtivo e a formação humana. A escola unitária traz subjacente o desenvolvimento da liberdade e a livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje.

## Capítulo 4

# **Um panorama sobre as correntes pedagógicas**

Neste capítulo, apresentamos um panorama sobre as principais correntes pedagógicas que influenciaram a educação brasileira, classificando-as, como o faz Saviani (1985), em críticas e não críticas. Como críticas, consideramos aquelas correntes que veem a educação como uma mediação eticopolítica da formação humana que possibilita a compreensão da realidade e potencializa a ação dos sujeitos para superar a exploração e a alienação dos trabalhadores, transformando-a em benefício da emancipação humana. Situam-se neste plano o pensamento de Paulo Freire e o de Dermeval Saviani. Como não críticas, tomamos as teorias que consideram a realidade como um dado natural e estável, em relação à qual o ser humano elabora uma representação que o ajuda a adaptar-se a ela. Neste caso estão as teorias da

pedagogia tradicional, o tecnicismo, o pragmatismo e, mais recentemente, a pedagogia das competências.

Por expressarem concepções de mundo distintas, a finalidade da educação, o significado do conhecimento, as abordagens teórico-metodológicas, o sentido da relação professor-aluno, dentre outras, serão também distintas. Por essa razão, construiremos esses aspectos como categorias de análise que nos permitirão compreender as concepções e práticas das escolas que examinarmos.

## **As teorias não críticas**

### **A pedagogia tradicional**

No texto em que procede à análise sobre as teorias pedagógicas críticas e não críticas, Saviani (1985) nos lembra que a constituição dos chamados sistemas de ensino, datada do início do século XIX, teve sua organização inspirada no princípio de que a educação é um direito de todos e dever do Estado; conquista que se constrói no âmbito das revoluções burguesas e sob inspiração do iluminismo.

A concepção de educação como direito de todos adveio da emergência de um novo tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Sabemos, entretanto, da disputa que historicamente se travou em torno da natureza da educação: humanista, no sentido de possibilitar a todos o acesso à cultura e aos valores de uma época; e econômica, considerando a necessidade de formação de trabalhadores para o novo modo de produção. É sob esta disputa que se organizam sistemas duais, divididos entre projetos educacionais voltados para a formação, de um lado, da elite dirigente e, de outro, da classe trabalhadora.

A pertinência de o Estado prover uma instrução elementar para todos, incluindo a massa proletária, era defendida até mesmo pelos economistas,<sup>70</sup> de modo a evitar que os trabalhadores se brutalizassem a tal ponto que colocasse a ordem social em risco. Assim, para superar a situação de opressão, própria do Antigo Regime, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado entre indivíduos formalmente livres, “era necessário vencer a barreira da ignorância” (SAVIANI, 1985, p. 9). Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância, à qual a escola seria capaz de atacar. Seu papel seria, então, difundir a instrução e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade de forma sistematicamente lógica, por meio da ação do professor, o qual se constitui no centro da escola.

Nesses termos, e no lastro de seus predecessores, tais como Locke, Comênio, Rousseau e Pestalozzi, mas apoiado no pensamento do filósofo Immanuel Kant, Johann Friedrich Herbart conferiu à pedagogia um caráter científico, por meio de uma obra que influenciou todo o mundo ocidental (e também o Japão) na segunda metade do século XIX. Ao elaborar uma teoria da instrução formal com base na concepção kantiana do papel criador da razão, Herbart adotou a psicologia como eixo central do processo educativo.

Para o pensador, a mente funciona com base em representações. Estas se fazem a partir das sensações, da relação do homem com o mundo por meio dos sentidos. É a partir da experiência sensível que o homem forma sua subjetividade e ideias. Aplicando estas concepções a sua pedagogia, Herbart percebe o aluno como receptor passivo do conhecimento, enquanto o professor é o detentor do saber, devendo transmiti-lo. Este, além de transmitir conheci-

---

<sup>70</sup> É célebre a passagem, já citada, em que Adam Smith faz essa afirmação, ressaltando, porém, que a instrução fosse gradual e limitada aos saberes elementares.

mento, é responsável por controlar os impulsos, desejos, emoções e ideias dos alunos, sendo o principal condutor do processo de ensino-aprendizagem. Por entender que o homem não detém características inatas, Herbart acredita ser possível controlar o aprendiz de tal forma que a aprendizagem torna-se totalmente guiada pelo professor. Assim, o pensador acredita ser possível conduzir o desenvolvimento e a formação moral dos estudantes.

Nesta perspectiva, a pedagogia de Herbart tem por objetivo formar o caráter moral por meio da instrução. Para ele, formar moralmente significa educar sua vontade, e isto é feito a partir do crescimento das ideias na mente da criança e clarificação das representações. Em seu pensamento, a educação moral não se separa da instrução, o que revela a sua crença na unidade das faculdades mentais, de forma que as operações básicas de conhecer, sentir e querer não são estanques. Entretanto, dá ênfase ao conhecimento, expondo, assim, o caráter intelectualista de seu pensamento.

Herbart condiciona o sucesso do processo pedagógico à aplicação eficaz de procedimentos pedagógicos – os cinco passos herbatianos que propiciariam o desenvolvimento do aluno: *preparação* – o professor recorda aquilo que o aluno já sabe; *apresentação* – o novo conhecimento é apresentado; *assimilação* – o aluno compara o novo com o velho, percebendo semelhanças e diferenças; *generalização* (sistematização) – a partir do conteúdo aprendido, o aluno é capaz de formular regras gerais e abstrair; *aplicação* – o aluno demonstra a utilidade do aprendido ao demonstrar novos exemplos por meio de exercícios, o que dará sentido vital ao conjunto de ideias aprendidas, deixando de ser acumulação inútil de informação. O pensamento herbartiano, como se pode ver, consiste numa sistematização excessiva dos processos didáticos, concentrando o sucesso da aprendizagem e do desenvolvimento humano princi-

palmente na capacidade de o professor seguir os procedimentos pedagógicos adequados.

Muitas das contribuições de Herbart para a psicologia e a pedagogia continuam valiosas, mas seu pensamento e a prática que dele se originou no século XIX se tornaram ultrapassados, sobretudo com o aparecimento do movimento da escola nova. Seu principal representante, o norte-americano John Dewey (1859-1952), fez duras críticas à doutrina herbartiana, especialmente por superestimar a centralidade do professor, encarregado de manipular os processos mentais do aluno por meio da instrução. Para Dewey e a maioria dos pedagogos do século XX, o pensamento de Herbart subestima e ignora a ação do aluno e sua capacidade de autoeducar-se.

As críticas à pedagogia tradicional deram origem a uma outra teoria da educação denominada pedagogia nova, cujo nome de referência é o próprio John Dewey. Essa concepção mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. A não correção dos problemas sociais continuava a ser remetida à ineficácia da escola e aos seus princípios pedagógicos, por isso eram estes que precisavam ser reformulados, e não a sociedade que deveria ser transformada. Sobre os fundamentos dessa nova teoria, discorreremos a seguir.

### **O pragmatismo clássico na educação: John Dewey e a pedagogia nova**

Pode-se compreender uma diferença de fundo entre a pedagogia tradicional e a “nova” mediante a verificação de como uma e outra explicam a “marginalidade” do ser (SAVIANI, 1985). Como vimos, para a primeira, essa condição era justificada pela ignorância, a ser sanada por meio da instrução. Para a pedagogia nova, expli-

ca o autor, o marginalizado não é “ignorante”, mas sim um “rejeitado”. A integração social não seria dada pela ilustração, mas pelo fato de ser ou não aceito por um grupo e, por meio dele, pela sociedade em conjunto. Produz-se, assim, uma pedagogia que defende um tratamento diferenciado dos alunos a partir da descoberta de suas diferenças individuais. Nesse sentido, a educação, como meio de equalização social, seria um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar e de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação pelo outro. Acredita-se, assim, em uma sociedade harmoniosa, na qual não importam as diferenças de quaisquer tipos, desde que seus membros se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade. Se revisitarmos os fundamentos da filosofia pragmatista, apresentados no segundo capítulo deste livro, encontraremos as bases filosóficas dessa pedagogia, com a respectiva epistemologia empirista, uma concepção naturalista de homem e de relações sociais funcionalistas, tendo o liberalismo como a doutrina econômico-política na qual se fundaria o respectivo conceito de democracia formal.

Saviani (1985) demonstra os deslocamentos que ocorrem da pedagogia tradicional para a pedagogia nova: do intelecto para o sentimento; do lógico (a dimensão objetiva do conhecimento) para o psicológico (a dimensão subjetiva do conhecimento); dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade;

de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1985, p. 13).



Como afirmamos, a filosofia que inspira essa corrente pedagógica é o pragmatismo, que tem John Dewey não só como um de seus representantes, mas também como aquele que desenvolveu uma proposição pedagógica neste campo. Dewey se mostra um filósofo da educação que busca na psicologia a fundamentação dos objetivos de sua pedagogia, mediante uma fé no *pensamento reflexivo* como função principal da inteligência. Como funcionalista, para Dewey o método científico seria a expressão regrada e canônica do pensamento reflexivo que, diante das situações, levantaria conjectura, selecionaria hipóteses e buscaria a comprovação crítica por meio da experimentação. Os mestres teriam à sua frente seu objetivo educativo, qual seja a aquisição da atitude científica, do hábito mental científico – ou reflexivo – dos alunos.

O pensamento reflexivo é definido por Dewey como aquele que consiste em dar voltas em um tema na cabeça e tomá-lo a sério com todas as suas consequências. A reflexão não implica tão somente uma sequência de ideias, mas uma *con*-sequência, isto é, uma ordenação sequencial das ideias na qual cada uma delas determina a seguinte como seu resultado, enquanto cada resultado, por sua vez, aponta e remete àquelas que a precederam. Assim, o que constitui o pensamento reflexivo é o exame ativo, persistente e cuidadoso de toda crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustentam e das conclusões a que tende.

Aparece, então, a função de significar, de conferir significado às coisas. Esta função, segundo Dewey, é o fator capital de todo pensamento reflexivo, pela qual uma coisa significa ou, por comparação, indica outra coisa. A reflexão, entretanto, não seria o mero fato de que uma coisa indique ou signifique outra coisa. Ela começa quando se pergunta pela veracidade, pelo valor de uma indicação qualquer; quando se trata de provar sua autenticidade e de ver que

garantias há de que os dados existentes sinalizam realmente a ideia sugerida, de modo tal que justifique a aceitação desta última.

Em Dewey, encontramos o fundamento do “aprender a aprender”, quando afirma que não se aprende nem se ensina a pensar, posto que essa seria uma função inerente à inteligência humana; mas se poderia aprender como pensar bem, sobretudo como adquirir o hábito geral da reflexão.

Também encontramos em seu pensamento os fundamentos das chamadas “metodologias ativas”. Ele afirma que “entre ensinar e aprender existe exatamente a mesma relação que entre vender e comprar” (DEWEY, 1989, p. 48), posto que a aprendizagem é algo que o aluno tem que fazer por ele mesmo e por si mesmo; algo que vem da iniciativa revelada pelo estudante. O mestre é um guia, um diretor; ele leva o timão do barco, pois a energia propulsora deste último tem que vir dos que aprendem. Como alguém, como um vendedor, que precisa chegar aos interesses de seus clientes para lhes oferecer um produto que eles decidam comprar; “quanto mais consciente seja o mestre das experiências anteriores dos estudantes, de suas esperanças, desejos e interesses principais, melhor compreenderá as forças operativas que tem que dirigir e utilizar para a formação de hábitos reflexivos” (DEWEY, 1989, p. 48).

Nesse espectro, algumas tendências operariam em todo indivíduo normal; ou seja, forças às quais o professor deveria apelar e utilizar para empregar os melhores métodos para o desenvolvimento de bons hábitos de pensamento. Essas forças são a curiosidade, as sugestões e a ordem. O pensamento reflexivo só se faz quando a sucessão dessas forças está controlada de tal maneira que forma uma sequência ordenada de ideias que conduz a uma conclusão, a qual contém a força intelectual das ideias precedentes como base. Portanto, o pensamento se move em direção a uma situação estável,

posto que a função da reflexão consiste em produzir uma nova situação na qual a dificuldade encontra solução e a confusão se dissipa. A preocupação se suaviza e a pergunta é respondida.

Outra questão importante para Dewey é que o pensamento surge de uma situação vivida. As pessoas não pensam em geral; as ideias não surgem do nada. Às vezes, a cadeia de pensamentos as terá levado tão longe do ponto de partida que seria difícil voltar até esse ponto prévio do qual surgiu o pensamento. Porém, se seguido o fio o suficiente, encontrar-se-á alguma situação diretamente vivida, algo que se sucedeu, que se viveu e não somente algo em que se tenha pensado. É precisamente o caráter dessa situação primária o que ocasiona a reflexão. Não é que ela nasça disto, mas para isto se refere retrospectivamente. Seu objetivo e seu resultado são decididos pela situação na qual surgiu. Para ele a escola não consegue assegurar o pensamento autêntico dos estudantes por não conseguir assegurar a existência de uma situação vivida e de tal natureza que estimule o pensamento, do mesmo modo como os estimulam as situações extraescolares.

Apesar de se identificar na pedagogia nova um deslocamento do eixo da questão pedagógica, do lógico (a pertinência da informação) para o psicológico (a apropriação da informação), na obra *Como pensamos*, Dewey critica essa separação. Da mesma forma, não aceita nem o formalismo nem o espontaneísmo na educação. Como, para ele, aprender é “aprender a pensar”, a aprendizagem intelectual incluiria a reunião e a retenção de informação. Porém, a informação, como diz ele, “é uma carga indigesta”, a menos que seja compreendida. A informação, então, só se constitui em conhecimento quando se compreende a utilidade de diversas partes de informação adquirida em suas relações recíprocas. Este resultado só se consegue quando a aquisição da informação vem acompanhada de uma constante reflexão sobre o significado do que se estuda.

Assim, compreender significa aprender um significado, o que implica contemplar um objeto em suas relações com outras coisas, observar como opera ou funciona, que consequências se seguem dele, o que pode produzir e que utilidade pode ter. Esses significados são conceitos e funcionam como instrumentos de juízo porque são modelos de referência. Os conceitos e significados padronizados são instrumentos de: a) identificação; b) complementação; e c) localização de um objeto em um sistema.

Os conceitos não se formam por abstração das características comuns de objetos dados de antemão; ao contrário, a formação de conceitos se inicia com a experiência, sendo que sua precisão e generalização dependem de seu uso. Um sistema de conceitos é construído na relação entre as premissas e as conclusões de um fenômeno. As premissas são fundamentos, bases, pontos de partida em direção à conclusão. Contêm as conclusões, assim como as conclusões contêm as premissas. O pensamento, então, para ser completo, deve começar e terminar no domínio das observações concretas. O valor educativo último de todos os processos dedutivos se mede pelo grau em que estes se convertem em ferramentas da criação e desenvolvimento de novas experiências.

Daí advém a primazia do método experimental, o único que, segundo Dewey, possibilitaria o pensamento efetivo e integral. Mas haveria uma diferença entre o pensamento empírico e o científico. No primeiro caso, o compromisso prático envolvido na ação real é muito mais grave do que no segundo caso, pois o mais importante dos resultados desejados é externo ao conhecimento. Consequentemente, um dos grandes valores do pensamento reside em remeter a decisão a uma ação irreversível, a qual, uma vez executada, não pode ser revogada. No caso das investigações científicas, um astrônomo ou um químico, por exemplo, desempenham

ações reais, mas sem outro compromisso que não seja o conhecimento; este lhes serve para comprovar e desenvolver suas concepções e teorias. No caso do pensamento empírico, as conclusões chegam por repetição. No pensamento científico substitui-se a conjunção repetida ou a coincidência dos fatos separados pelo descobrimento de um único fato compreensivo e efetua-se essa substituição mediante a desintegração dos fatos de observação mais toscos, em quantidade de processos menores não diretamente acessíveis à percepção.

Mesmo em questões morais e outras questões práticas, portanto, uma pessoa reflexiva trata seus atos exteriores, sempre que lhe seja possível, como ações experimentais. Isto quer dizer que, apesar de não poder voltar atrás, deve prestar muita atenção tanto ao que lhe ensinam acerca de sua conduta, como a suas consequências intelectuais. Assim, as consequências da conduta e a busca de suas prováveis causas convertem-se em problemas. O termo “experiência” pode, pois, ser interpretado como a atitude empírica ou a atitude experimental da mente. Quando está dominada pelo passado, pelo costume ou pela rotina, frequentemente se opõe ao racional, ao reflexivo. Porém, para ele, a experiência também inclui a reflexão que nos libera da influência limitadora do sentido, do desejo e da tradição.

Doll Jr. (1997) realiza uma releitura do pensamento de Dewey, resgatando a ideia do *pensamento reflexivo*. A reflexão seria responsável por relacionar a experiência primariamente prática com a experiência secundária da “investigação reflexiva contínua e regulada” (DEWEY, 1958, *apud* DOLL JR., 1997, p. 155). Em outras palavras, ela relaciona pensamento teórico e prático, ou conhecimento formal e cotidiano, uma vez que toma a experiência e a examina criticamente, “construindo uma rede de experiências em que o passa-

do, o presente e o futuro estão inter-relacionados. A reflexão recua e examina as experiências passadas à luz de outras associações e alternativas” (DOLL JR., 1997, p. 157).

Tomando-se a *curiosidade casual* dos indivíduos como ponto de partida e orientado pelo princípio da reflexão crítica, pública e comunal, o papel do currículo escolar não seria predeterminar experiências e sim o de transformar as experiências vividas. Assim, as salas de aula se constituiriam em lugares em que as experiências “vividas” seriam abertamente analisadas e transformadas por alunos e professores explorando alternativas, consequências e suposições. Mais importante do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas, seria o desenvolvimento de um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos.

Nesse sentido, a aprendizagem significativa deveria ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades do próprio estudante. O papel da educação implicaria preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. Em uma sociedade em constante transformação, a transmissão de conhecimentos e tradições, produzidos pelas gerações passadas, perderia o sentido.

Para Doll Jr. (1997), o conceito de experiência de Dewey, com ênfase na reflexão, interação e transação, foi uma tentativa de criar uma nova epistemologia, orientada para a prática – uma epistemologia experiencial ou empírica. Essencial nesta epistemologia, o que a torna transformativa, é o conceito de reflexão. Para Dewey, ela é o veículo para preencher a lacuna que as filosofias passadas estabeleceram entre o pensamento teórico e prático. A reflexão toma a experiência e a examina criticamente, variadamente, publicamente: isto é, conecta as nossas experiências com as experiências dos outros, construindo

uma rede de experiências, como citado anteriormente, a investigação reflexiva contínua e regulada.

A partir desses pressupostos, Dewey formula seu método de ensino. Para ele, toda aprendizagem deveria começar com manipulações práticas, posto que o concreto aludiria ao pensamento aplicado e às atividades com o fim de tratar dificuldades que se apresentam praticamente. “Começar pelo concreto” significa que, no ponto inicial de toda nova experiência de aprendizagem, deveríamos fazer grande parte do que já nos é familiar, relacionando os novos temas e princípios com a perseguição de um fim em alguma ocupação ativa. Os interesses práticos deveriam, assim, ser transferidos às matérias intelectuais. Por exemplo, o interesse direto pela carpintaria ou pelo trabalho manual em geral deveria se converter gradualmente em interesse pelos problemas de geometria e de mecânica. Assim, o método de ensino se desenvolveria em cinco fases, as mesmas do pensamento reflexivo, a saber: 1) percepção, sentimento do problema; 2) intelectualização da dificuldade que se experimentou em um problema (formulação do problema); 3) hipótese para guiar a observação e outras operações; 4) raciocínio lógico; 5) experimentação e comprovação da hipótese.

O método de Dewey foi aplicado na escola experimental que ficou conhecida como *Laboratory School*, ou *Dewey Scholl*,<sup>71</sup> criada na Universidade de Chicago como uma “estação experimental” para teste e desenvolvimento de métodos que pudessem ser recomendados para outras escolas. Em oposição à escola tradicional, pensava-se numa escola como uma “sociedade em miniatura”, concebida como um conjunto de pessoas que dividem a direção do curso da vida humana resolvendo problemas. Currículo e organização esco-

---

<sup>71</sup> As reflexões de Dewey em relação a esta experiência que aqui apresentaremos baseiam-se na obra de Moreira (2002).

lar deveriam ser compatíveis com essa perspectiva, pois dariam expressão a uma nova filosofia da educação e estariam associados a uma busca de conhecimento sobre os impulsos básicos das crianças – por ele classificados como social, construtivo, investigativo e expressivo – no sentido de utilizá-los no processo educativo.

Nesta escola desenvolve-se a ideia de um currículo integrado associado a duas questões: a natureza do conhecimento e a experiência da criança. Na base dessa proposta estava a crítica à compartimentalização e à estratificação do conhecimento em disciplinas isoladas. Em contraposição, as matérias seriam desenvolvidas em conexão ativa e concreta com o mundo, por meio de temas relativos à vida dos alunos.

Ao trocar a base lógica do currículo pela psicológica, Dewey chamava a atenção para a relação que as matérias devem manter com as experiências dos estudantes, organizada em sua memória e história. Assim, o aspecto psicológico do currículo eram as relações entre as experiências das crianças e as matérias, que só poderiam ser estudadas de forma ativa se o aluno partisse de questões e tentasse resolvê-las no processo de aprendizagem, sendo o interesse do aluno o motor desse processo. “O fundamento desse percurso se encontra na visão pragmatista de que o conhecimento é o produto da relação entre uma questão que surge e a atividade que a soluciona ou explica” (MOREIRA, 2002, p. 95). Com isto, supunha-se que as crianças são naturalmente pesquisadoras, e um dos propósitos da escola seria utilizar a curiosidade e infundir o senso prático do método de investigação, proporcionando o “aprender fazendo”. A organização lógica das matérias seria dada pela definição de um tema geral que as integraria no currículo.



### ***Explicitando o caráter não crítico da pedagogia nova***

Podemos identificar dimensões progressistas na proposta de Dewey, especialmente pela valorização dos estudantes como sujeitos de aprendizagem e pela vinculação entre o conhecimento e a prática social. Porém, a discussão que fizemos no segundo capítulo, demonstrando que somente a utilidade de um conhecimento é suficiente para considerá-lo válido e verdadeiro e que a prática à qual se vincula o conhecimento é a experiência subjetiva, já seria suficiente para percebermos os limites epistemológicos dessa proposição. Tais limites têm implicações metodológicas e políticas.

Em termos metodológicos, a pedagogia “nova” tende a valorizar as descobertas feitas pelos próprios estudantes – e, como tal, consideradas válidas e verdadeiras se demonstrada sua utilidade para a resolução de problemas – em detrimento do saber produzido socialmente e acumulado como patrimônio científico e cultural. Como estes dois campos tendem a ser identificados como conteúdos abstratos e a-históricos, o ensino que se propõe a transmiti-los é considerado como tradicional e retrógrado. Ocorre que a transmissão e a aquisição dos conhecimentos obtidos pela ciência, sistematizados e incorporados como acervo cultural da humanidade, são fundamentais para a produção de novos conhecimentos, posto que todo novo conhecimento pressupõe um anterior. Sendo assim, nenhum método de ensino que se baseie somente na investigação ou na resolução de problemas – a não ser que admitido o espontaneísmo da aprendizagem e o relativismo do conhecimento – se sustentaria sem a aprendizagem do conhecimento científico já elaborado.

Ao comentar os princípios da pedagogia moderna, Gramsci reconhece, por exemplo, o caráter progressista das ideias que se contrapuseram à escola e aos métodos pedagógicos jesuíticos, mas

também as involuções que se seguiram. Uma delas é a espontaneidade, pela qual “se chega a imaginar que o cérebro do menino é um nó que o professor ajuda a desembaraçar” (GRAMSCI, 1991, p. 142). Ao contrário, a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, de modo que a escola cumpre a função de colocar o estudante em contato com a história humana e com a história das coisas, sob o controle do professor.

A crítica aos métodos transmissivos teve como base a distinção entre instrução e educação, que, como afirma Gramsci (1991), não é adequada, pois, se instrução não fosse igualmente educação, o aluno teria que ser mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é negado pelos próprios defensores da “pura educatividade”. Gramsci sinaliza que a consciência da criança não é algo individual ou individualizado, mas sim reflexo da fração da sociedade civil da qual participa. Esta, na maioria, se constitui de relações civis e culturais diversas e antagônicas aos programas escolares. Se isto não é considerado pelo professor, se ele não é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representado pela escola e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, de fato não existirá nexos entre instrução e educação.

O pensador italiano lembra, inclusive, que a criança de uma família tradicional de intelectuais supera, mais facilmente, o processo de adaptação psicofísica à disciplina escolar por desenvolver alguns hábitos na vida familiar. Pode-se depreender, então, que as experiências dos estudantes não só são distintas como algumas são mais favoráveis ao processo de conhecimento do que outras. Manter essa distinção é conservar as posições de subordinação de grupos em relação a outros. O acesso ao conhecimento sistematizado não deveria se prestar somente a instrumentalizar os estudantes, mas sim levá-los a conhecer o desenvolvimento histórico da realidade.

Portanto, alerta Gramsci, criticar os programas e a organização disciplinar da escola não significa nada se tais condições não forem levadas em conta. Nesse sentido, não é na escola tradicional em si que esse autor verá o problema da relação entre o conhecimento e a vida, mas sim na diferenciação de propósitos educativos para diferentes grupos sociais. É o que vemos a seguir:

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação de tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1991, p. 136).

Com esta reflexão, feita por Gramsci para se contrapor à proliferação de escolas profissionais na Itália de Mussolini, mas cujo fundamento está na reificação da escola instrumental em detrimento da tradicional e, portanto, vinculado à difusão das ideias pragmatistas à época, pode-se ver o limite político da pedagogia nova e, então, por que a consideramos como não crítica. Essa teoria considera as desigualdades sociais como diferenças individuais e acredita no poder da educação de promover a aceitação de uns pelos outros em suas diferenças, de modo a forjar um processo de adaptação dos seres às condições vividas, assegurando um funcionamento harmonioso da sociedade.

Esta crítica, no Brasil, foi feita por Saviani (1985), de tal modo que ele foi considerado mais como um antiescolanovista do que como um educador crítico. Entretanto, é preciso reconhecer que sua elaboração crítica à pedagogia nova tem como fundamento uma crucial diferença de concepção de mundo, nos termos gramscianos. Passamos a examinar alguns desses fundamentos, que são expostos na obra *Escola e democracia*.

Saviani inicia a análise explicando que, entendidas no sentido amplo, “pedagogia nova” e “pedagogia da existência” se equivalem, por serem ambas tributárias da concepção humanista moderna de filosofia da educação. Tal concepção centra-se na existência, na atividade, por oposição à concepção tradicional, que se centrava no intelecto, na essência, no conhecimento. Nesta acepção, o autor se refere a um amplo movimento filosófico que abrange correntes tais como o pragmatismo, o vitalismo, o historicismo, o existencialismo e a fenomenologia.

Destaca, porém, como já o fizemos, que a pedagogia escolanovista – forma como a concepção humanista centrada na existência se manifestou na educação – situa-se na corrente do pragmatismo. Com efeito, nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Faltam-lhes os condicionantes histórico-sociais da educação. Professores e alunos são sempre considerados em termos individuais e não como sujeitos sociais. São, pois, ingênuas e não críticas. Eis por que tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como “redentora da humanidade”. Acreditavam que era possível modificar a sociedade pela educação. Caem, assim, na armadilha da “inversão idealista”, uma vez que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante (SAVIANI, 1985).

Uma importante contribuição desse pensamento à educação foi a denúncia do caráter mecânico, artificial e desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional. Porém, ao propor atender aos interesses de toda a sociedade contemplando ao mesmo tempo suas diferentes aspirações, capacidades e possibilidades, a importância da transmissão de conhecimentos foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos.

Gramsci identificou, em seu país, esse momento como uma “fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica” (1991, p. 124); e alertou ser necessário entrar na fase clássica, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. Com isto, afirmou não ser suficiente que a escola fosse ativa. Precisava ser unitária e criadora. Nesta, em uma primeira fase, tende-se a disciplinar e coletivizar um tipo social,<sup>72</sup> proporcionando uma formação humanista (no sentido amplo e não somente tradicional) ou de cultura geral. Numa última fase, que ele designa como “criadora”, sobre a base já atingida de “coletivização” do grupo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea.

Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre

---

<sup>72</sup> Nesta ideia está embutido o fato de que o conhecimento deve ser transmitido e adquirido como acervo cultural da humanidade, permitindo aos estudantes a compreensão do processo histórico de sua produção e da organização social. Sua apreensão real implica valer-se do “historicismo como método”, o que significa dar vida ao conhecimento e ao nexó instrução-educação.

notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. Por isso, nessa fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas indicações orgânicas para a orientação profissional (GRAMSCI, 1991, p. 125).

A crítica escolanovista atingiu a forma como o método tradicional se cristalizou na prática pedagógica, tornando-se mecânico, repetitivo, desvinculado das razões e finalidades que o justificaram. Porém, anulou seu caráter científico, assim como desviou para reconhecimento das diferenças individuais a potencialidade democrática que o acesso universal à escola e ao conhecimento sistematizado proporcionaria.

A ênfase nos métodos pedagógicos presentes no escolanovismo acabou desembocando numa eficiência instrumental que deu suporte ao desenvolvimento de uma nova teoria educacional adequada ao industrialismo e ao produtivismo que marcam o capitalismo no pós-guerra: o tecnicismo. Enquanto no escolanovismo são os professores e alunos que decidem sobre a utilização de determinados meios e quando fazê-lo, na pedagogia tecnicista são definidos independentemente de professores e alunos. Passemos à análise do tecnicismo.

## O tecnicismo

O tecnicismo, como uma teoria pedagógica, é tributária da concepção produtivista da educação, que confere um importante papel à educação no processo de desenvolvimento capitalista. De fato, à medida que as relações sociais de produção foram se pautando pelos padrões tayloristas-fordistas, a educação incorporaria métodos e conteúdos básicos para uma determinada conformação moral e psicofísica dos sujeitos a esses padrões, tais como planejamento e organização racional dos tempos, movimentos e espaços; disciplina rígida; fiel obediência a normas de execução do trabalho; e atendimento aos padrões convencionais de comportamento.

Sob a hegemonia do capital, a política educacional foi submetida ao rígido planejamento em termos da relação entre custo e benefício promovida pela educação, associada às demandas do setor produtivo e à capacidade de resposta a essas demandas pelos sistemas educacionais. Essa visão admitiu a existência de certo isomorfismo entre a organização interna da escola e a organização da produção e baseou-se na convicção de que o aprendizado das relações sociais de produção dava-se pela vivência das relações sociais da educação. A Economia da Educação – disciplina apropriada ao estudo do suposto impacto da educação na economia – e a Teoria do Capital Humano – que associava a capacidade produtiva e competitiva das empresas à qualificação de seus recursos humanos, conferida pela escolaridade – foram os baluartes científicos da cultura do planejamento educacional. Associados ao controle do comportamento (*behaviorismo*), esses elementos configuraram uma orientação pedagógica designada “tecnicista”.

No Brasil, esta concepção esteve vinculada à opção pelo capitalismo dependente e associado, que estreitou laços com os Estados Unidos em diversos setores, inclusive o educacional. A entrada de

empresas multinacionais no país, principalmente na década de 1960, gerou uma demanda de mão de obra incompatível com a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência. Como tentativas de resposta a essa situação e como forma de controle político-ideológico, as reformas universitária e do ensino secundário que ocorreram durante a ditadura civil-militar<sup>73</sup> consubstanciaram os elementos que vieram a dar forma à pedagogia tecnicista.

*Grosso modo*, poderíamos dizer que a pedagogia tecnicista se apoia em três referências principais: a administração científica do trabalho (F. Taylor); a teoria dos sistemas (C. W. Churchman); e a psicologia comportamental (B. F. Skinner; B. S. Bloom).

Da primeira referência advêm os princípios de racionalidade, eficiência, eficácia e produtividade, mediante os quais a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (SAVIANI, 2007). Na realidade, a administração científica dos tempos e movimentos, de Taylor, se iniciou na produção de bens e serviços, mas se alastrou para todas as dimensões da vida moderna, incluindo a escola. Na base da administração científica dos tempos e movimentos esteve a busca da máxima eficiência. Para isto, Taylor formulou quatro princípios de gerenciamento. O primeiro pregava a substituição do empirismo na execução do trabalho pelo cientificismo, isto é, pela teorização dos elementos que subjazem e ordenam a execução das tarefas a serem prescritas aos trabalhadores. O segundo, como desdobramento do primeiro, preconizava que a seleção e o treinamento dos trabalhadores deveria se basear nesses fundamentos teóricos, justamente

<sup>73</sup> Referimo-nos aqui à reforma universitária feita pela lei n.º 5.540/1968 e à do ensino secundário instituída pela lei n.º 5.692/71.



para evitar o empirismo. O terceiro constituiu-se no controle da execução das tarefas exatamente de acordo com seus fundamentos teóricos prescritos. Por fim, o quarto apregoava a divisão coerente do trabalho e da responsabilidade entre os administradores e os operários. Este último princípio implicava que administradores e operários deveriam realizar as tarefas para as quais foram mais qualificados. Disto deduz-se que aos primeiros caberia o planejamento do trabalho, enquanto aos segundos, a execução.

Esses princípios foram levados para a organização do trabalho escolar e estiveram na base das análises que admitiam a existência de um isomorfismo entre o processo produtivo e o educativo. O processo de trabalho escolar materializou-se na forma do *currículo*. Nos Estados Unidos, conforme afirma Doll Jr. (1997, p. 64), “o currículo tornou-se uma ‘preocupação nacional’, poderíamos inclusive dizer uma obsessão nacional; e o currículo científico estava baseado na eficiência e na padronização”. O padrão de eficiência foi deduzido a partir da observação dos próprios processos de trabalho; já o currículo, construído a partir das deficiências dos indivíduos, quer sejam culturais, pessoais ou sociais, que poderiam comprometer o desenvolvimento racional e eficiente do trabalho (BOBBITT, 1918, *apud* DOLL JR., 1997.). Esta visão, em certa medida, foi respaldada pela psicologia de Skinner e pela pedagogia de Bloom. Desses padrões originaram-se também os métodos de análise ocupacional utilizados para a elaboração de currículos da formação profissional, que, ainda hoje, são empregados.

Os princípios lógicos de planejamento curricular foram elaborados precisamente por Tyler, nos quais se determinavam os fins educacionais antes de qualquer experiência e se perseguia a aprendizagem como um resultado especificamente pretendido, dirigido e controlado, possível também de ser medido. Os princípios lógicos

de Tyler materializaram nos currículos escolares os objetivos comportamentais e o movimento pela educação baseada na competência das décadas de 1960 e 1970. Esses padrões assentavam-se no preestabelecimento de objetivos, na seleção e no direcionamento de experiências e na avaliação precisa. Juntamente com o ordenamento linear desta sequência e sua separação dicotômica dos fins e dos meios, existia uma visão instrumentalista ou funcionalista da natureza da educação, de modo a torná-la dirigida e controlada por propósitos que estavam fora dela. Numa sociedade industrial e capitalista, isso assumiu a forma de profissionalização e de condução aos empregos.

Dito isso, fica claro que a Economia da Educação e a Teoria do Capital Humano foram, na verdade, uma precisa sistematização econômica de como e por que adequar perfeitamente a “produção científica dos recursos humanos” – profissionais formados mediante currículos científicos – que, por via do emprego, viriam a se constituir no terceiro insumo ou fator de produção, ao lado das máquinas e das matérias-primas. Esta é a lógica da proposta de integração dos sujeitos nas relações sociais de produção por meio da escolarização/formação.

A operacionalização dos objetivos e a mecanização do processo de ensino-aprendizagem são, então, características fundamentais do tecnicismo. Assim se explica a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc., assim como a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 2007).

Em relação ao papel do professor, na pedagogia tradicional era aquele a quem cabia a iniciativa, constituindo-se em sujeito deci-

sivo e decisório do processo; na pedagogia tecnicista, ele perde espaço, pois o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios. Professor e aluno ocupam posição secundária, relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. “A organização do processo converte-se na garantia de eficiência, corrigindo e compensando as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção” (SAVIANI, 2007, p. 380).

Quanto à teoria dos sistemas, pode-se ver sua influência no fato de o tecnicismo pedagógico considerar que a equalização social é identificada como o equilíbrio do sistema. Em outras palavras, se o sistema comporta múltiplas funções às quais correspondem determinadas ocupações e se essas diferentes funções são interdependentes de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência, todo o sistema, caberia, então, à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. Nesse sentido, a educação é concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz torna-se essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte, sendo o “aprender a fazer” sua questão pedagógica central.

O tecnicismo pode ser identificado, também, com o que se denominou “pedagogia por objetivos”. Os objetivos em pedagogia são a forma como tomou a apropriação teórica da psicologia skinneriana sobre o comportamento humano, em relação à qual existem variações. O fundamental a se captar da obra de Skinner é que, neste autor, a noção de comportamento não se distingue dos mecanismos da sua instalação e, portanto, se confunde com o próprio domínio do saber que estruturaria o comportamento. Bloom (1956, *apud*

MALGLAIVE, 1994) definirá os objetivos como a formulação explícita dos métodos que visam a transformar o comportamento dos alunos; por outras palavras, os meios pelos quais os alunos modificarão a sua maneira de pensar, os seus sentimentos e as suas ações. A importância que Skinner dá ao “contingente de esforços”, Bloom confere aos “métodos e meios”. R. F. Mager (1962, *apud* MALGLAIVE, 1994) tenta afastar-se do behaviorismo preferindo a noção de *performance* ou desempenho à de comportamento. Para Mager, os objetivos do ensino<sup>74</sup> são as ações manifestas e a sua descrição minuciosa. Um objetivo útil define-se pelo desempenho (o que o estudante é capaz de realizar), pelas condições nas quais se deve efetuar o desempenho e pela qualidade ou pelo nível de *performance* considerado aceitável.

Os principais problemas dessas teorias podem ser assim resumidos: a) reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo, devendo a integração e a coordenação de segmentos de ação fazer-se num segundo tempo, assumindo o papel de objetivo de nível superior; d) não colocam a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

<sup>74</sup> Os princípios fundantes dos objetivos, segundo L. Allal (1986, *apud* MALGLAIVE, *ibid.*), são: “a) estabelecidos antes do começo das atividades de formação (princípio da exaustividade previsional); b) enunciados em termos de comportamentos observáveis do aprendiz (princípio da operacionalização comportamental); c) permitem ao formador aumentar a coerência das suas escolhas entre meios de ensino e de animação e os seus procedimentos de avaliação (princípio da racionalidade didática); d) auxiliam as pessoas a melhor orientar os seus esforços de estudo e a melhorar as suas hipóteses de êxito (princípio da eficácia da aprendizagem)”. Esses princípios foram também anunciados por Huston e Howwsam (1972, *apud* BRÍGIDO, 1999), acrescentando, ainda, o alcance da experiência de aprendizagem em termos de critério de competência e a centralização no aprendiz da responsabilidade de atingimento do critério.

Tendo influenciado as reformas da educação básica e superior no Brasil, como afirmamos anteriormente, o tecnicismo gerou um crescente processo de burocratização nas escolas. A relação entre planificação e racionalização era incontestável. Sendo assim, “era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico” (SAVIANI, 2007, p. 381).

### **A pedagogia das competências e o (neo)pragmatismo<sup>75</sup>**

Para compreendermos melhor essa aproximação com o pragmatismo, é preciso, antes, reconhecer o construtivismo piagetiano<sup>76</sup> como o aporte da pedagogia das competências, particularmente na teoria da equilibração.<sup>77</sup> Segundo esta teoria, ocorre um *desequilíbrio* estruturalmente perturbador quando o sujeito se defronta com situações desconhecidas ou desafiadoras, diante das

---

<sup>75</sup> As análises apresentadas neste item se apoiam em obras já publicadas de Ramos (2001; 2002; 2003).

<sup>76</sup> Em Ramos (2001), problematizamos a abordagem construtivista de Piaget apontando seus limites. A problematização e a crítica mais completa a essa teoria encontram-se, entretanto, ao nosso ver, em Duarte (2000). Recomendamos, também, a leitura de Carvalho (2001).

<sup>77</sup> De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas derivando cada estrutura de estruturas precedentes. Ou seja, o indivíduo constroi e reconstrói continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio. Essas construções seguem um padrão definido por Piaget como estágios relativos a idades mais ou menos determinadas. Pela teoria de Piaget, a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando o *desequilíbrio*, resultam na construção de esquemas ou conhecimentos. Os esquemas podem ser compreendidos como estruturas que se modificam com o desenvolvimento mental e que se tornam cada vez mais refinadas à medida que a criança se torna mais apta a generalizar os estímulos. Por este motivo, os esquemas cognitivos do adulto são derivados dos esquemas sensório-motores da criança e os processos responsáveis por essas mudanças nas estruturas cognitivas são assimilação e acomodação (MALGLAIVE, 1995).

quais ele reorganiza seu pensamento em um nível mais elevado do que o previamente atingido, em um processo recursivo que conduz a um crescimento indefinido dos conhecimentos, quer no plano quantitativo, quer no plano qualitativo. As competências seriam as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados.

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

Autores como Doll Jr. (1997) e Von Glasefeld (1998) também sustentam a ideia de que, para Piaget, o conhecimento seria um instrumento mental empregado no processo de adaptação do indivíduo ao meio. A interação do sujeito com o mundo material e com os outros homens permitiria a construção de representações extraídas de seu mundo experiencial, que teriam validade somente diante de circunstâncias em que se mostram viáveis para o próprio su-

jeito. Assim, o conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio, sendo a sua validade julgada não pelo potencial explicativo da realidade, mas por sua viabilidade ou utilidade.

Neste sentido, como diria Coll (1994, *apud* DUARTE, 2000), a finalidade da intervenção pedagógica seria contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa ampla gama de situações. Este é o significado do lema *aprender a aprender*, que nasce já com o pragmatismo por meio do escolanovismo e que se manifesta tão caro à pedagogia das competências. Esta pedagogia apoia-se, portanto, em alguns valores do pragmatismo a que nos referimos anteriormente, quais sejam: as aprendizagens significativas são aquelas que o indivíduo realiza por si mesmo e devem ser dirigidas pelos interesses e necessidades do próprio estudante; é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas.

Carvalho (2001), com base em Toulmin (1971), explica que, em Piaget, a concepção de conhecimento, como resultante das atividades ou das experiências de um sujeito individual que constrói, interna ou privadamente, seus conceitos e suas representações sobre a realidade em interação com o meio, restringe o conceito de conhecimento ao âmbito mental e de adequação das representações interiores do indivíduo às suas experiências. Piaget seria, então, herdeiro do pensamento de Kant e de Descartes. Para este último, a mente do sujeito, isolada em sua individualidade, obtém um conhecimento seguro a partir da primeira certeza interna – o *cogito* –, gradativamente ampliada por uma cadeia dedutiva de verdades. Assim concebido, o problema do conhecimento objetivo está ligado ao da confiabilidade *das representações mentais* de um *indivíduo*, e

não à criação e ao uso coletivo de conceitos e procedimentos de *linguagens públicas*.

A crítica que Carvalho (2001) faz a esta concepção está no fato de centrar-se nos aspectos internos ou psicológicos da representação mental do sujeito, desprezando o fato primordial e decisivo de que o conhecimento é *necessariamente* formulado em uma *linguagem pública* e compartilhável. Ou seja, mais do que “traduzir” representações e imagens mentais individuais, essa linguagem pública e comum é a própria condição para se desenvolver instrumentos intelectuais que tragam a possibilidade de uma significação compartilhável às experiências. Somente em relação a esses sentidos comuns e compartilháveis – cujos critérios de uso, significação e avaliação têm caráter intersubjetivo e participam de *modos de vida* supraindividuais – seria possível, por exemplo, falar em *verdade*, *erro*, *adequação* e toda uma série de outras noções relativas ao conhecimento. Sua compreensão só poderia, portanto, ser obtida tendo como referência o caráter *coletivo* e *social* desses usos e das normas que os regulam, ou seja, dos significados e da *gramática* dessas linguagens públicas.

O autor critica o pensamento piagetiano, com base em Putnam (1983). Para este, só se poderia dizer que alguém domina um conceito quando é capaz de operar com os simbolismos de uma linguagem pública, à qual recorre para formular perguntas, estabelecer critérios de avaliação de respostas, ou mesmo identificar um problema como relevante ou significativo. Não se trata, porém, de uma linguagem que traduz um conceito mentalmente formulado, em abstração de todo o quadro de referências simbólicas compartilhadas, mas do fato de que a própria possibilidade e o significado da formulação desse conceito pressupõem toda uma iniciação no domínio específico dessa linguagem pública e nos quadros de refe-



rência que conferem operacionalidade, inteligibilidade e significação aos conceitos, procedimentos e critérios.

Sob essa perspectiva, então, o problema do conhecimento desloca o foco de atenção do âmbito mental e da adequação das representações interiores do indivíduo para o do uso comum, público e coletivo dos conceitos e procedimentos que o caracterizam como um empreendimento coletivo, social e histórico.

Von Glasersfeld,<sup>78</sup> entretanto, considera que o conceito de representação sequer sustenta a epistemologia de Piaget. Este conceito seria, na verdade, substituído pelo de adaptação, de modo que a validade do conhecimento, no mundo de nossas experiências, não seria o mesmo que “verdade, no sentido ontológico ou absoluto dos filósofos” (1998, p. 20). Para ele, o conceito de adaptação de Piaget indica um relacionamento específico entre organismos vivos, ou espécies, e seu ambiente. Assim, dizer que eles são adaptados significa dizer que demonstraram ser *viáveis* em seu ambiente, através do conjunto da adequação de suas ações e operações conceituais com seu ambiente.

O conhecimento, então, não deveria ser tratado “como uma representação mais ou menos acurada de coisas, situações e eventos externos, mas sim como o mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do sujeito conhecedor” (VON GLASERSFELD, 1998, p. 20). Desta forma, não seria possível extrair conclusões sobre o caráter do mundo real, posto que o conhecimento surgiria de ações e da reflexão das pessoas sobre suas próprias atividades perceptivas, que ocorrem em um

---

<sup>78</sup> Este autor é considerado o pai do *construtivismo radical* (FOSNOT, 1998). Duarte (2000) constrói densamente a crítica à posição deste autor, com base no materialismo dialético, discutindo sobre a incompatibilidade dessa perspectiva e a teoria de Vygostsky, diante das tentativas de alguns leitores do psicólogo russo em compatibilizar suas ideias com as de Piaget.

ambiente, dirigidas a objetos que constituem seu mundo experiencial. Esse ambiente e esses objetos não teriam existência independente das pessoas, tal como normalmente pensamos em nosso senso comum, ou seja, como algo previamente existente, quer nós, por acaso, estejamos nele ou não. Em síntese, o conhecimento não existiria fora das mentes das pessoas, mas somente como ações e operações conceituais mentais que comprovam ser viáveis experiencialmente.

Concluimos, então, que, de acordo com essa perspectiva, o conhecimento não resultaria de um esforço de compreensão da realidade objetiva, mas das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do mundo experiencial. A validade do conhecimento assim compreendido é julgada por sua viabilidade ou por sua utilidade exclusivamente neste âmbito e, muito além de ser considerado histórico, é tido como contingente. Ou seja, não existiria qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para se julgar se um conhecimento, ou um modelo representacional, é válido, viável ou útil.

Com isto, o caráter ontológico do conhecimento é substituído pelo experiencial. As categorias *objetivo* e *subjetivo* fundem-se indistintamente no processo de interação, superando proposições de certeza e de universalidade em benefício da particularidade, da indeterminação e da contingência do conhecimento. Em outras palavras, o sentido e o valor de qualquer representação do real depende do ponto a partir do qual se vê o real – relativismo – e de quem o vê – subjetivismo. Negando-se a objetividade do conhecimento e a possibilidade de explicações totalizantes da realidade, uma epistemologia adaptativa acaba por admitir que a realidade não é explicável, salvo por percepções particulares do sujeito cognoscente, isto é, como apreensões subjetivas. É o próprio conceito de verdade que é questionado.

Encontramos esses princípios na pedagogia das competências, para a qual os saberes são construídos pela ação, quando as estruturas mentais são desequilibradas diante de uma situação desafiadora, mobilizando a *inteligência prática*.<sup>79</sup> Incorporando a ideia da construtividade do conhecimento, as competências seriam essas estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados.

### ***A pedagogia das competências e o tecnicismo***

Ao concluirmos nossa análise sobre a pedagogia nova, afirmamos que a ênfase que essa corrente coloca sobre os métodos acabou aproximando-a, guardadas as diferenças fundamentais que também assinalamos, do tecnicismo. Ambas as correntes têm um aporte psicológico importante. À pedagogia nova podemos relacionar o construtivismo piagetiano, enquanto o tecnicismo valeu-se da teoria condutivista de Skynner e Bloom. Analisamos anteriormente a relação entre a pedagogia das competências e o pragmatismo nos seus fundamentos, os quais se manifestam nos estudos teóricos sobre o tema. Não obstante, quando convertidos em política pedagógica, especialmente na educação profissional, identificamos uma relação não desprezível entre esta e o tecnicismo educacional.

Diretrizes curriculares da educação profissional baseada em competências apresentam aquelas que se espera sejam desenvolvidas pelos estudantes como o resultado de análises do processo de trabalho das respectivas áreas profissionais. Três matrizes analíticas são normalmente utilizadas, a saber: a) condutivista, que busca

---

<sup>79</sup> Essa expressão é utilizada, por exemplo, por Malgalive (1995), ao discutir a estrutura dinâmica das capacidades, e por Donald Schön (2000), ao propor a formação do profissional reflexivo.

as competências que definem os desempenhos mais elevados no desenvolvimento de tarefas; b) funcionalista, uma ampliação da primeira matriz, por integrar à análise as funções desempenhadas pelos trabalhadores no âmbito de um sistema; e c) construtivista, pela qual as competências são deduzidas pelos próprios trabalhadores num processo de interação entre eles. Estudos<sup>80</sup> têm demonstrado a hegemonia das duas primeiras matrizes, cujos resultados, ainda que sejam denominados como competências, apresentam, na verdade, atividades ou desempenhos. Transpostos para as orientações curriculares, elas se transformam em objetivos operacionais.

Vimos, assim, que o modelo de competências aplicado à educação profissional adequa-se plenamente aos princípios tayloristas-fordistas de trabalho. Isto porque a descrição de atividades de trabalho pressupõe uma estabilidade do processo produtivo, tanto em seu desenvolvimento factual – nenhuma ocorrência de eventos – quanto na perspectiva de evolução ou alterações tecnológicas e organizacionais.

Também, ao se enunciarem competências por meio da locução “ser capaz de”, nada se diz do conteúdo da suposta capacidade enunciada. Permanece a questão de se saber o que devem ter adquirido os estudantes para serem capazes de fazer o que se espera que façam. Ou seja, permanece a questão sobre a relação entre a atividade do sujeito e a aprendizagem de conceitos.

Por fim, os métodos assumem papel muito relevante nessas orientações, exigindo-se atenção prioritária no planejamento do currículo, representado por um conjunto contextualizado de situações-meio, voltado para a geração de competências supostamente requeridas pelo processo produtivo. Em síntese, podemos concluir

---

<sup>80</sup> Assim demonstramos em Ramos (2001 e 2003).

que as políticas pedagógicas baseadas em competências, por um lado, despertam um (neo)pragmatismo; por outro, um (neo)tecnicismo. Neste último caso, vê-se que elas: a) reduzem as chamadas competências profissionais aos desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade profissional competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; e d) não colocam a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

### ***O pensamento de Philippe Perrenoud na pedagogia das competências***

Perrenoud expõe seu pensamento sobre a pedagogia das competências em uma obra em que se discute a construção de competências desde a escola (PERRENOUD, 1999). Ainda que considere que o desenvolvimento mais metódico de competências desde a escola possa ser uma via para sair da crise do sistema educacional – lembremos que ele fala dos países europeus –, o autor chama a atenção, corretamente, para o fato de que esse conceito e o problema não são novos. Argumenta que, na escola, tratou-se sempre de desenvolver as “faculdades gerais” ou o “pensamento”, além da assimilação dos conhecimentos. A abordagem dita “por competências”, então, não faria mais do que acentuar essa orientação.

Ele ressalta, ainda, que a abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua sua implementação. A abordagem por competências seria uma questão de continuidade – pois a escola jamais pretendeu outra coisa – e de mudança, de ruptura até – pois as rotinas didáticas, as compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da

seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de tornar rotineiros o ofício de professor e o ofício de aluno têm levado a pedagogias que, às vezes, não contribuem muito para construir competências, mas apenas para obter aprovação em exames.

A mudança fundamental se dá em relação ao referencial a partir do qual se selecionariam os conteúdos, ou seja, não mais a partir das ciências, mas da prática ou das condutas esperadas.<sup>81</sup> Como o próprio Perrenoud diz, a inovação consistiria não em fazer emergir a ideia de competência na escola, mas sim em aceitar “todo programa orientado pelo desenvolvimento de competências, as quais têm um poder de gerenciamento sobre os conhecimentos disciplinares” (TARDIF, 1996, *apud* PERRENOUD, 1999, p. 15).

Perrenoud analisa a relação entre competências, objetivos e desempenhos. Para ele, os objetivos são simplesmente as metas explícitas e comunicáveis aos estudantes, cuja realização deve ser avaliada. Sendo assim, diz ele, “falar a respeito de competência, porém, não acrescenta muita coisa à ideia de objetivo. Pode-se, aliás, ensinar e avaliar por objetivos sem se preocupar com a transferência dos conhecimentos e, menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas” (PERRENOUD, 1999, p. 19).

O desempenho observado, por sua vez, seria um indicador mais ou menos confiável de uma competência, supostamente mais estável, que é medido indiretamente. Mas, afirma ele, o fato de a competência, invisível, só poder ser abordada através de desempenhos observáveis não acaba com a questão de sua conceitualização, ainda que se reconheça ser possível descrever um conjunto de ações que remetesse para a competência subjacente sem perguntar como

---

<sup>81</sup> Discutiremos esses aspectos no item em que faremos um confronto entre as perspectivas pedagógicas aqui apresentadas.

funciona. É o que ocorre quando se enuncia uma lista de competências. Citamos um outro autor que assim se manifesta:

A locução ser capaz de (...) seguida de um verbo de ação, formulada aparentemente em termos de capacidade, designa, de fato, uma atividade. O que é importante é o verbo que completa a fórmula, e a ação que designa resume a capacidade (hipotética) de realizar. Mantém-se aberta a questão de saber o que devem ter adquirido os estudantes para serem capazes de fazer o que se pretende que eles façam (MALGLAIVE, 1994).

Para enfrentar essa questão, Perrenoud sugere que se faça um inventário dos recursos mobilizados e do respectivo modelo teórico, a fim de se formar uma ideia do que ocorre na caixa preta das operações mentais. É coerente com esta proposição também a afirmação de que as competências são aquisições, aprendizados construídos e não virtualidades da espécie, como interpreta a linguística.

A abordagem de Perrenoud é fortemente cognitiva, entendendo que a competência orquestraria um conjunto de esquemas mentais, tais como percepção, avaliação, ação etc. A aprendizagem ocorreria por meio do "pensamento reflexivo", que se instaura quando o sujeito desenvolve respostas originais e eficazes para problemas novos. O pensamento reflexivo seria a tomada de consciência, ao mesmo tempo, do obstáculo, dos limites dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, diante de uma situação que não pode ser enfrentada com a simples acomodação das estruturas constituídas.

O autor considera que a escola se baseia na transferência de conhecimentos, enquanto essa transferência e a construção de competências são delegadas à prática (profissional e/ou social). Ao contrário disto, pode-se deduzir que a implementação de uma formação deveria primeiro identificar as situações de referências – práticas sociais, situações problemáticas, de trabalho etc. – para detec-

tar competências e seleção de conhecimentos, ao que ele designa como princípio de transposição didática. A escolha de competências transversais (de caráter geral) a serem desenvolvidas dependeria da resposta à pergunta sobre que tipo de seres humanos a escola quer formar, com vista a que práticas familiares, sexuais, políticas, sindicais, artísticas, esportivas, associativas etc.

Perrenoud não nega as disciplinas escolares, considerando que devem se combinar com a resolução de problemas complexos. Ele aceita que as disciplinas organizam parcialmente tanto o mundo do trabalho como a pesquisa. Assim, a preocupação com o desenvolvimento de competência nada teria a ver com uma dissolução das disciplinas em uma confusa "sopa transversal", ainda que isto não nos exima de interrogar os limites e as interseções das mesmas.

Os conhecimentos, entretanto, adquirem um sentido intimamente relacionado às competências que se pretende desenvolver. O autor pergunta: "deve-se enunciar os conhecimentos por si, conforme programas nacionais, ou organizá-los "estrela", em torno de competências que os mobilizam e justificam sua assimilação naquele momento do currículo?" Ao optar pela segunda lógica, o autor consolida a ideia de que uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos na ação, quais sejam, eles são recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e tomar decisões. Assim, os conhecimentos só valem quando disponíveis no momento certo e quando conseguem "entrar em sintonia" com a situação.

Os métodos de ensino, para Perrenoud, devem confrontar o aluno, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos. Ao professor cabe negociar e conduzir projetos com os alunos, propondo situações-problemas e negociando-as para que se tornem



significativas e mobilizadoras para os alunos. O professor deve identificar e ajudar o aluno a identificar o obstáculo e torná-lo o ponto nodal da ação pedagógica. Os percursos de formação deveriam ser individualizados, levando à ruptura com a segmentação do currículo em programas anuais.

O desenvolvimento cognitivo deve levar o aluno à capacidade geral de adaptação e discernimento, pela assimilação de conhecimentos, que se constituem em recursos que, juntamente com esquemas, conceitos (valores?) e atitudes, produtos de experiências anteriores, utilizamos para abordar as situações da vida. Ou seja, a aprendizagem é o próprio desenvolvimento de competências, enquanto o conhecimento é o saber que permite operar sobre o real e, portanto, sobre o próprio indivíduo, sobre seu corpo e espírito. Assimilações utilizáveis em diversos contextos.

Perrenoud (1999) é menos enfático sobre a possível superação da problemática relativa à definição dos objetivos. Ele não considera que as abordagens advindas da “tradição” da pedagogia do domínio estejam em absoluto superadas, mas sim que seus excessos – behaviorismo sumário, taxonomias intermináveis, excessivo fracionamento dos objetivos, organização do ensino por objetivo, dentre outros – foram controlados. Tanto que, admite o autor, falasse, às vezes, em competências apenas para insistir na necessidade de expressar os objetivos de um ensino em termos de condutas e práticas observáveis.

Sendo assim, continua ele, falar a respeito de competência pode não acrescentar muita coisa à ideia de objetivo, pois é possível ensinar e avaliar por objetivos sem se preocupar com a transferência dos conhecimentos e, menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas. Nesse caso, tal como os objetivos comportamentais se confundiam com o próprio domínio do conhecimento, a associação

de uma competência a um simples objetivo de aprendizado sugere, erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência, quando na verdade a pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos (RAMOS, 2001).

Vemos, em Philippe Perrenoud, a tentativa de sistematizar a pedagogia das competências como uma corrente pedagógica. Em suas considerações, observamos uma aproximação significativa com o pragmatismo e com o construtivismo piagetiano, ainda que nos atente, indiretamente, para as armadilhas do tecnicismo e do condutivismo. Nesses termos, dadas as suas afiliações filosóficas e epistemológicas, a pedagogia das competências é a síntese, hoje, das correntes pedagógicas não críticas que se apoiam nas filosofias da existência.

### **As correntes críticas**

Marx (1991) afirma que a aparência empírica da sociedade, assim como a da natureza, é superficial e contradita pelo caráter de sua realidade subjacente. As aparências reais, mas superficiais, ao serem registradas como ideias espontâneas dos indivíduos, são conceitualizadas na linguagem ordinária. A função real da teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram as formas *fenomênicas* da realidade, sua aparência, ou sua forma sensível. Assim, os conceitos teóricos da ciência não são redutíveis a conceitos observáveis, como no empirismo, nem são construções subjetivas impostas à realidade pelos teóricos, como no idealismo. Os conceitos científicos procuram descrever os aspectos não observáveis da realidade, que se manifestam de forma contraditória.

Portanto, o processo de conhecimento é movido por uma dimensão ontológica, admitindo-se que a realidade existe objetivamente, isto é, independente das formas naturais e relativamente independente das formas sociais. Essa dimensão articula-se com a modificação prática da natureza e a constituição da vida social. Porém, pelo fato de a realidade concreta manifestar-se como fenômeno, enquanto o pensamento busca captar sua essência, o conhecimento é um produto histórico construído pela práxis social, que se constitui no próprio processo de formação humana. Ou seja, o homem age sobre a realidade objetivando-se como ser genérico, *o ser humano*, mas também se apropria dessa realidade. A dimensão contraditória da vida humana tecida sobre a realidade concreta – que inclui a descontinuidade, o fenômeno, o fragmentário e o efêmero, mas mantém a essência na unitária síntese do diverso – é o fundamento da razão dialética que não existe fora da realidade e tampouco concebe a realidade fora de si mesma.

A razão dialética parte dos fenômenos para a essência, das partes para o todo que as supera, concebendo a construção do conhecimento como processo histórico e dialético de questionamento permanente à realidade dada e de tentativa de compreensão totalizante dessa realidade. A síntese, para a dialética, nunca é ponto de chegada, mas sempre ponto de partida, num processo de superação de cada grau atingido pelo conhecimento humano. Por isso, “não confunde o relativo com o absoluto, mas compreende e realiza a dialética de relativo e absoluto no processo histórico” (KOSIK, 1976, p. 97). Portanto, a relação sujeito-objeto apresenta um caráter ontológico e histórico e é construída e apreendida pela práxis.

Se reafirmamos a validade filosófica e eticopolítica do materialismo dialético, temos de resgatar a concepção histórico-social de homem. Enquanto age sobre a natureza produzindo meios ade-

quadros à satisfação de suas necessidades, o homem se objetiva em sua produção e se transforma também subjetivamente. A realidade objetivada pelo homem é historicamente apropriada por outros homens com o sentido de reproduzir continuamente as funções humanas. Isto constitui a práxis humana – relação entre objetivação e apropriação no processo de produção da existência humana mediada pelo trabalho – e nisto está o fundamento histórico do conhecimento, como motivação e resultado do agir humano de forma consciente e planejada (teleológica) e não somente adaptativa. É com base nessas concepções que apresentaremos nossa abordagem sobre as correntes pedagógicas críticas.

### **O pensamento de Paulo Freire: liberdade e autonomia**

Paulo Freire é um dos maiores e mais reconhecidos educadores brasileiros. Seu compromisso eticopolítico com os segmentos populares e a natureza progressista de seu pensamento educacional, que redundou no método de educação de adultos inovador, eminentemente político e conscientizador, são inquestionáveis. Por essas razões e outras que abordaremos a seguir, a pedagogia construída por Paulo Freire é eminentemente crítica.

Discutir o pensamento desse educador em poucas páginas, valendo-nos de suas próprias obras e de respectivas leituras, não só é um desafio como traz em si um risco incalculável de sermos simplistas. Mas enfrentaremos este risco definindo a principal pergunta que fazemos ao recuperar seu pensamento, a saber: em que medida a pedagogia freireana pode ser considerada revolucionária e em que mediações se aproxima e se afasta da concepção histórico-dialética?

Não são poucos os intelectuais aos quais poderíamos (ou deveríamos) recorrer para nos auxiliar na resposta a esta pergunta.<sup>82</sup> Não obstante, talvez por representar mais claramente o referencial teórico desta pesquisa, recorreremos à leitura de Saviani (2007b). Além disto, construiremos nossa própria leitura de algumas obras de Freire (1985; 1983; 1996), com o objetivo de localizar e definir as principais categorias que orientarão nossas análises empíricas.

No livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani (2007b) dedica um item ao nosso educador. E o faz recuperando seu pensamento desde a tese apresentada ao concurso para a cadeira de história e filosofia da educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, em 1959, intitulada *Educação e atualidade brasileira*, passando pelas principais ideias do livro *Educação como prática da liberdade*, em cujos três primeiros capítulos foi incorporado o conteúdo da referida tese, até a obra *Pedagogia do oprimido*, onde muitas referências ao pensamento marxista são encontradas.

Do primeiro livro, podemos deduzir a seguinte ideia freireana sobre a educação: ela se constitui em um desafio à emergência do povo na vida política do país, no processo de industrialização e urbanização que introduziu rachaduras na sociedade fechada em trânsito para uma sociedade aberta. Num primeiro momento, essa transição sociopolítica provocaria, automaticamente, a passagem da consciência mágica do povo, própria da sociedade fechada e predominante nos meios rurais, para a consciência transitivo-ingênua. Num segundo momento, não automaticamente, mas mediante o trabalho educativo, poderia ocorrer a passagem da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica. Se em sua tese, Paulo Freire identificou que nesse processo contraditório de transição social pode

---

<sup>82</sup> Citamos, por exemplo, Paiva (1973), Romão (2001) e Gadotti (1996).

ocorrer, ao invés de uma evolução da consciência, uma involução, no livro ele já discute isto como uma possibilidade concreta, em razão do golpe civil-militar que ocorrera no Brasil.

O método de alfabetização coerente com esse sentido da educação é também exposto nessa obra como um “método ativo, dialogal, crítico e criticizador” (FREIRE, 1963, p. 107, *apud* SAVIANI, 2007, p. 322). Sua elaboração e execução comportavam cinco fases, a saber: “1) levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2) escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3) criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4) elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho ; e 5) feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores” (*id.*, *ibid.*, p. 322).

Saviani, ao fazer o levantamento das referências teóricas desse livro, percebe o aporte filosófico do existencialismo cristão. Expondo as linhas mestras da concepção de Paulo Freire, traçadas nas duas páginas conclusivas da tese que originou o livro, o autor conclui que “o horizonte da concepção pedagógica freireana era a sociedade industrial impulsionada economicamente pelo capitalismo de mercado, sob a forma política da democracia liberal em consonância com a visão nacional-desenvolvimentista” (*id.*, *ibid.*, p. 326). Sintetiza essa conclusão dizendo, com base em Paiva (2003), que essa concepção “trata-se de uma ‘síntese pedagógica existencial-culturalista’ que articula ideias filosóficas do personalismo cristão com as análises sociopolíticas do isebianismo”<sup>83</sup> (*id.*, *ibid.*, p. 326).

<sup>83</sup> Referência ao ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros – que reuniu intelectuais dedicados aos estudos histórico-culturais e sociopolíticos do Brasil.

A segunda obra a que nos referimos, analisada por nosso autor de referência e posteriormente apresentada de modo mais detalhado por nós, é o clássico *Pedagogia do oprimido*. Este livro aborda a situação de opressão como característica humano-social para além da questão educacional, enfocando os aspectos pedagógicos dessa situação a ser enfrentada pelo que ele designou de a “pedagogia do oprimido”. Caracterizada como uma pedagogia dialógica e problematizadora, ela se opõe à concepção “bancária” da educação como instrumento pedagógico da opressão.

Como afirmamos anteriormente, Saviani identifica na bibliografia desta obra um conjunto de autores que sugerem um diálogo com a filosofia dialética e com o marxismo, sem que isto signifique, entretanto, que Paulo Freire tenha aderido ao marxismo ou tenha incorporado em sua visão teórica da pedagogia a perspectiva do marxismo. Segundo o autor, o que mais fica claro destas referências de Freire em seu exame da relação opressor-oprimido é a matriz hegeliana calcada na dialética do senhor e do escravo. Na verdade, a concepção de fundo que preside sua análise permanece sendo a filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão, de tal maneira que Freire admite haver condições para que o opressor se solidarize verdadeiramente com os oprimidos, como se pode ver a seguir: “o opressor só se solidariza com os oprimidos quando seu gesto deixa de ser um gesto ingênuo e sentimental de caráter individual, e passa a ser um ato de amor para com eles” (FREIRE, 1972, p. 142, *apud* SAVIANI, 2007, p. 330).

Parece-nos haver aqui uma mediação importante para confrontarmos os pensamentos freireano e marxiano. O que os aproxima é a concepção de homem como um ser de relações que se afirma como sujeito que produz sua existência historicamente. Para Freire, essa construção se dá em comunhão com os outros homens, o que o

define como um ser dialogal e crítico. A “vocação ontológica de ser sujeito esbarra numa realidade social que a contradiz, já que às formas dominantes interessa manter a maioria dos homens em situação de alienação e dominação (*id.*; *ibid.*, p. 330). Por essa perspectiva, poder-se-ia acreditar, como parece constar do pensamento freireano, ser possível transformar essa situação desenvolvendo, primeiro, a consciência crítica dos dominados; segundo, sensibilizando os dominantes para que se solidarizem, por um ato de amor, com os dominados. Assim, o problema social se concentra no plano do pensamento, da ideologia, da cultura, da política – da superestrutura, poderíamos dizer? – estando ausentes ou minimizadas as determinações estruturais da dominação<sup>84</sup>.

Nesse sentido, superar a alienação – obstáculo da libertação – seria possível por meio da conscientização tanto dos dominados quanto dos dominantes, convergindo-os ao bem comum, “em comunhão”. O conflito entre as classes sociais – insuperável, de acordo com o pensamento marxista, no plano exclusivo das consciências – é suprimido do pensamento de Freire, de tal modo que as mediações econômicas que Marx considera ser necessário vencer para superar a alienação, quais sejam, a propriedade privada, a divisão social do trabalho e a mercadoria, nesse pensamento sequer se apresentam. Sendo assim, colocar a educação a serviço da não alienação é acreditar em sua potência de mediar a conscientização.

Sobre esta última afirmação não haveria discordâncias. Ocorre que, marxianamente falando, esta conscientização orientaria a ação concreta da classe dominada para superar as mediações econômicas que produzem a alienação. Aqui se instaura concretamente o conflito entre as classes, pois a extinção dessas mediações são inadmissíveis e inegociáveis pela classe dominante. Para Freire, ao

<sup>84</sup> Sobre a categoria “dominação”, ver Limoeiro (2006).



contrário, o “acordo em nome do bem comum” seria possível mediante o diálogo, desde que dominados e dominantes se conscientizem de sua situação e os segundos se solidarizem com os primeiros, deixando de dominá-los. O fim da dominação seria, então, um ato de vontade consciente dos dominantes e não uma conquista produzida pela luta de classes, da classe dominada.

Uma evidência dessa compreensão é o fato de Freire admitir a existência de um “máximo de consciência adequada à realidade” a ser atingida por todos, usando, de forma deslocada para outro referencial, um conceito marxiano. Em Goldman (1976, *apud* SAVIANI, 2007), com base em Lukács, esse conceito pressupõe tanto a distinção entre consciência real e consciência possível quanto o antagonismo entre as classes fundamentais, dominante e dominada, sob o capitalismo, isto é, a burguesia e o proletariado. Supõe, portanto, a luta de classes. Se a burguesia pode, em certas circunstâncias, ser dotada de uma consciência real mais avançada do que o proletariado, em termos de consciência possível, devido às posições respectivamente ocupadas por essas duas classes no sistema de produção, a burguesia estará necessariamente aquém do proletariado. Assim, o limite máximo de consciência possível, nas condições em que vigoram o modo de produção capitalista, só poderá ser atingido pelo proletariado. Conforme nos explica Saviani (*id., ibid.*), não é esse o contexto em que Freire lança mão do conceito de “consciência possível”, mas sim como uma situação que ainda não existe mas pode ser viabilizada – o inédito viável – que ele usa como sinônimo de “consciência máxima possível”.

No pensamento marxiano, a classe dominada não pode ver para além do modo de produção capitalista, posto que sua condição de classe – a qual ela quer manter – lhe impõe este limite estrutural que não pode ser dissolvido somente pela conscientização. Mas a classe

dominada, sim, porque não está presa às mediações estruturais desse modo de produção (propriedade privada, divisão do trabalho e mercadoria); ao contrário, quer vencê-las para superar sua condição de classe. Assim, a educação, de fato, para a classe dominada, pode ajudar a desenvolver a consciência de classe e esta seria uma mediação necessária para a revolução. Para a classe dominante, entretanto, se a educação contribui para o desenvolvimento da consciência de classe, esta se torna uma condição para a conservação. Instaure-se, dessa forma, nos planos tanto econômico quanto político, a luta de classes. Para Freire, entretanto, a educação pode contribuir para a conscientização de todos, que levaria à convergência de interesses em comum, construídos pela crítica e pela solidariedade. Em síntese, ao que nos parece, para Marx a conscientização seria um ponto de partida; para Freire, um ponto de chegada.

Não obstante essas diferenças, concordamos com Saviani quando afirma ser irrecusável o reconhecimento da coerência de Paulo Freire na luta pela educação dos deserdados e oprimidos. Nesse sentido, é pertinente apresentar aqui uma consideração daquele autor sobre a vinculação de Freire com o movimento da Escola Nova, feita em *Escola e democracia*. Uma vez que a pedagogia escolanovista é considerada por Saviani – acompanhado por nós – como não crítica, conforme vimos anteriormente, tal consideração poderia incidir também sobre o pensamento freireano. Vejamos o que ele afirmou:

na tentativa de estender os métodos novos à educação das massas, surge uma espécie de “Escola Nova Popular”, a exemplo da “Pedagogia Freinet”, na França, e o “Movimento Paulo Freire de Educação”, no Brasil. Com efeito, de modo especial no caso de Paulo Freire, é nítida a inspiração da ‘concepção humanista’ moderna de filosofia da educação, através da corrente personalista (existencialismo cristão). (...) A diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa con-

cepção pedagógica a serviço dos interesses populares (SAVIANI, 1985, p. 71).

Recentemente, na obra de 2007, Saviani esclarece quais eram suas intenções com essa referência. Ainda que alguns analistas a tenham visto como uma crítica negativa, em verdade ele pretendia traduzir o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira. Mais do que classificá-lo como escolanovista, então, dessa citação deve-se destacar o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite. Por isso, afirma ele, o nome de Paulo Freire “permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda” (SAVIANI, 2007, p. 333).

De nossa parte, compartilhamos desta posição, ainda que, ao assumirmos o referencial histórico-dialético, reconheçamos os limites de seu pensamento quanto à perspectiva da transformação radical das relações sociais. Compreendemos, entretanto, que as diretrizes pedagógicas desenvolvidas por Freire contribuem significativamente para uma formação crítica dos sujeitos. Em razão disto e dos objetivos de nossa pesquisa, buscaremos identificar nessas diretrizes as categorias que nos ajudarão a compreender as concepções e práticas de nossas escolas. Partimos, então, para a apresentação das ideias pedagógicas de Paulo Freire em algumas de suas obras.

### ***A pedagogia da autonomia***

Sintetizaremos aqui o pensamento de Freire, expresso na obra *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996), tendo por objetivo discorrer, numa perspectiva progressista, os saberes necessários à práti-

ca docente que pretendem funcionar em favor da autonomia do educando. Freire ressalta que os saberes listados por ele servem principalmente àqueles que são ou pretendem tornar-se educadores progressistas. Alguns deles, entretanto, servem também aos educadores conservadores, pois, tais saberes, independentemente da escolha política do educador, são “demandados pela prática educativa em si mesma” (FREIRE, 1996, p. 21).

O texto traz subjacente a premissa básica do homem como ser histórico-social e, portanto, todos os saberes listados pelo autor pretendem defender, em última instância, esta premissa. Assim, esses saberes têm por finalidade garantir uma educação pautada no entendimento do homem como ser inacabado, capaz de construir e reconstruir a si mesmo e a história, transformar a sua realidade e a de sua comunidade.

É esta concepção de ser humano que dá suporte à proposta educacional de Freire, que tem na classe dominada a sua gênese e destino. O autor pretende que sua sugestão, para o fazer educativo, seja capaz de conscientizar as camadas populares da possibilidade histórica que lhes permite transformar a realidade à medida que se politizam e tomam consciência da condição de classe oprimida a que estão condicionadas.

Assim, Freire entende que o homem está inserido em um tempo de possibilidades. Embora todos os seres humanos nasçam condicionados por fatores materiais, econômicos, sociais, políticos, culturais e ideológicos, dotando-os de identidade e inserindo-os em um contexto com características próprias que são, indiscutivelmente, preponderantes em suas formações, tais condicionantes não se constituem como obstáculos insuperáveis. São passíveis de transformação pela ação humana, dado justamente o caráter histórico do homem.

A partir daí, Freire faz a ponte entre este sujeito histórico, transformador em última instância, e a capacidade de aprender que, na perspectiva do autor, constitui-se como característica ontológica (ontologia que Freire explicita como a natureza que se gesta na história). São sujeitos da história e, portanto, inconclusos, logo em permanente processo de busca e aprendizagem. É justamente porque inacabados que os homens se tornam educáveis. Para o autor, este é o saber fundante da prática educativo-progressista e o motivo pelo qual defende a educação permanente como forma de problematização, reflexão e reorganização constante das experiências vividas.

Esta concepção de homem entende o ser humano como sujeito da História, ao contrário de objeto; sujeito criador e transformador da cultura. Portanto, a prática educativo-progressista percebe o educando como sujeito do processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, Freire evidencia a íntima relação entre docência e discência, sinalizando a especificidade do educar como prática inerente ao ser humano e profundamente formadora e que, conseqüentemente, não pode esgotar-se na pura transmissão de conhecimento.

Partindo do pressuposto de que, “embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23), Freire traz educador e educando, docente e discente, não como figuras antagônicas num jogo relacional de oposição, mas como sujeitos inacabados que, no encontro dialético de suas existências, ensinam um ao outro, se fazem, se refazem, se constroem e se reconstroem. Por isso, para ele, não há docência sem discência e ensinar não é transferir conhecimento. Se o homem é sujeito da história, ao contrário de objeto, o educador deve perceber que a prática educativa capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos rejeita a ideia

de educando como depósito de conhecimento. O sujeito crítico observa, julga e intervém sobre aquilo que lhe é proposto. Assim, é o próprio educando quem constrói o seu saber.

Nesta perspectiva, o conhecimento não é alheio e imposto, mas sim criado e internalizado. Daí emana o que Freire entende por aprender como uma aventura criadora. O verdadeiro aprendizado consiste em apreender o objeto cognoscível; implica construir conhecimento sobre ele, ou seja, ocorre quando o educando incorpora de forma refletida o objeto de conhecimento. Aprender para o autor é construir, reconstruir, constatar para mudar, ou seja, o conhecimento deve exercer uma função na realidade concreta. O verdadeiro saber está relacionado à experiência cotidiana e à capacidade de interferir sobre ela, transformando-a.

Para que o processo educativo na perspectiva de Freire se concretize, o educando necessita de espaço aberto para desenvolver ou experimentar a curiosidade, que o ajudará no caminho que irá percorrer da ingenuidade à criticidade. E o educador tem papel fundamental neste processo, já que cabe a ele manter este espaço aberto, entendendo que educar não é transferir conhecimento e que ambos, educador e educando, complementam-se.

Esta curiosidade de que fala Freire é uma das características ontológicas cujo constante exercício é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, a curiosidade é a mola da efetiva aprendizagem. É a curiosidade que move os seres humanos em favor de entender a realidade que os cerca. No momento em que a curiosidade, inerente aos seres humanos, ao deixar a ingenuidade, torna-se epistemológica, alcança também a criticidade. E esta curiosidade crítica, que leva os seres humanos a problematizarem a realidade concreta que os cerca, é que possibilita a mudança. A prática educativo-progressista, em uníssono com esta concepção, deve ins-

tigar – ao contrário de tolher – nos alunos a curiosidade, a fim de torná-la “crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1996, p. 32).

A metodologia que sintetiza esta concepção interliga os saberes dos educandos e os saberes curriculares. Na recorrência ao saber prévio do aluno, no diálogo entre suas experiências sociais e o que é proposto no currículo, cria-se a possibilidade para que ele desenvolva a curiosidade epistemológica – já que o conteúdo proposto tem significado, é familiar – e problematize a realidade em que está inserido. Surge aí a oportunidade de, por meio da problematização gerada pela curiosidade epistemológica, levar ao pensamento crítico e à ação transformadora.

Vale ressaltar que para Freire o currículo não é um espaço de neutralidade. Os saberes veiculados na escola não são imparciais. Pretendem hegemonizar determinadas concepções de mundo, sociedade, homem e conhecimento. A partir disso, entende-se que, obrigatoriamente, a escola e seus alunos estão inseridos em uma comunidade, cidade e país que operam de maneira não neutra e que isto traz consequências. Ajudar o educando a perceber esta realidade é ajudá-lo a construir, a partir da reorganização de sua experiência concreta, possibilidades de transformação.

Ao falar em transformação, o autor evidencia que a prática educativo-progressista tem, em sua essência, a esperança, que está diretamente relacionada à dimensão histórica do ser humano. É porque inacabados que os seres humanos necessitam da esperança para se mover, interagir, entender, mudar e transformar. E, na perspectiva de Freire, o educador progressista pretende cultivar em seus alunos o entendimento de que, como seres inconclusos, podem transpor os condicionantes que os limitam, mas não os determinam. A esperança é inerente a este pensamento. Como seres históricos e sociais, os homens são esperançosos. Esta é, para Freire, a essência da humanidade.

O autor fundamenta nesta ideia a crítica que faz ao fatalismo subjacente ao discurso neoliberal. O discurso fatalista apregoa a impossibilidade de transformação da realidade colocando o futuro como tempo dado. Esta preleção é, em sua essência, desumanizadora, pois nega a natureza histórico-social do ser humano. O modo de produção capitalista, especialmente na sua vertente ideológica do neoliberalismo, dissemina o discurso fatalista da impossibilidade; leva a educação à dimensão exclusiva da técnica, tornando-a seu produto e eliminando o caráter eminentemente formador e transformador da prática educativa.

O fatalismo de que fala Freire faz parte dos recursos ideológicos que cooperam para a manutenção do sistema corrente. Assim, mais uma vez, evidencia-se o caráter de não neutralidade da educação e que, por isso, está sujeita às armadilhas da ideologia – que Gramsci já chamava de aquela que inverte a realidade, que é falsa. O autor versa sobre a capacidade que a ideologia pode ter de “amaciá-la” e “anestesiá-la” os homens diante dos fatos e, desta forma implícita, fazê-los aceitar e contribuir para a manutenção do *status quo*.

O educador progressista, entendendo as relações que condicionam o processo educativo, deve repudiar o discurso que diminui e simplifica o homem; deve fugir do fatalismo que aprisiona ao mesmo tempo em que luta para que sua utopia necessária não seja enterrada por ele.

Assim, por meio de um método de ensino ativo e participativo, Freire percebe a educação como dinamizadora de mudanças. A educação freireana problematiza o presente e o futuro a fim de transformá-los e afirma que “a desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se” (FREIRE, 1996, p. 73).



## **O pensamento de Dermeval Saviani na pedagogia histórico-crítica**

Para compreendermos o pensamento de Dermeval Saviani e a elaboração da pedagogia histórico-crítica,<sup>85</sup> é preciso dizer que esta tem como guia o conceito “modo de produção”. Esclarece o autor:

trata-se de explicar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exercem influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente (SAVIANI, 2005, p. 2).

Portanto, a concepção pressuposta nesta visão é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. Como base deste conceito está a concepção histórico-social de ser humano. Ou seja, o homem não se define como tal a partir de uma essência, mas se faz homem nas relações sociais no decorrer da história.

A pedagogia histórico-crítica surge como corrente educacional em 1979, quando o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Naquele momento, se procurava superar tanto as teorias crítico-reprodutivistas, presentes no pensamento de Althusser, Bourdieu e Passeron e Baudelot e Establet<sup>86</sup> (teoria da escola como violência simbólica, como aparelho ideológico de Estado, e teoria da escola dualista), quanto as teorias não críticas (pedagogia tradicional, peda-

<sup>85</sup> A proposta de Saviani de uma pedagogia histórico-crítica não esteve livre de críticas. Uma síntese delas pode ser encontrada em Gadotti, 2006. Não é nosso propósito dialogar com essas críticas, por termos a expectativa de que a análise aqui apresentada faça transparecer nossa posição sobre o tema. De forma correlata esteve a polêmica sobre o caráter conservador ou progressista da escola nova, presente na obra *Escola e democracia*. Neste caso, sugerimos a leitura da respectiva edição comemorativa (SAVIANI, 2008).

<sup>86</sup> Não abordaremos essa corrente neste texto porque a consideramos, conforme o autor de referência, como teorias “sobre” a educação e não “da” educação.

gogia nova e pedagogia tecnicista). Saviani traduz com a expressão “pedagogia histórico-crítica” o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo.

É importante ver como o autor aborda o conhecimento, partindo do princípio de que a produção da existência humana é tanto material quanto espiritual. Mas, para produzir materialmente, o homem precisa antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Isto corresponde à forma pela qual o homem apreende o mundo e inclui os aspectos de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte).

Eis porque se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento, tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico (SAVIANI, 2005, p. 7).

O trabalho educativo tem por finalidade produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Para isto, são objetos da educação, por um lado, os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos – elementos culturais aqui devem ser entendidos como aqueles produzidos pela intervenção humana (conhecimentos científicos, éticos e estéticos). De outro lado, e concomitantemente, estão as formas mais adequadas para atingir esse objetivo, ou seja, os métodos. O trabalho educativo se constitui nesta unidade de conteúdo e método. Ao conteúdo correspondem os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, e ao método, a forma de ensinar e aprender.

Fica claro, então, que a consecução dos objetivos educativos exige partir e tomar como referência o conhecimento objetivo produzido historicamente. Dentre tais conhecimentos, deve-se distinguir o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqueles fundamentais emergirão, pela mediação do trabalho pedagógico, como saberes da aprendizagem, sendo os que interessam diretamente à escola. Portanto, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber, nem mesmo do espontâneo, posto que a escola tem a ver com o problema da ciência, à qual corresponde o conhecimento sistematizado. Este, porém, não é estático, acabado, mas suscetível de transformação. Sua própria transformação depende de alguma forma de sua apreensão pelos sujeitos. Por isso, o acesso a escola se impõe como uma necessidade da existência da própria ciência, além de ser um direito subjetivo.

Afirmar isto não é concordar com a pedagogia tradicional, como alguns entusiastas da pedagogia nova quiseram crer. Não se nega aqui nem a atividade nem a criatividade dos estudantes, posto que, para atingir seus objetivos, não basta a existência de conhecimentos sistematizados. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, que se constituirão nos métodos e processos de ensino-aprendizagem. A escola tradicional perdeu de vista os fins educacionais, tornando mecânicos e vazios de sentidos os conteúdos que transmitia. A partir daí a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e anticriativa. Mas a criatividade só é possível quando se domina suficientemente determinado campo de saber para que a mente se liberte para criar.

O que se precisaria diferenciar aqui, então, são exatamente as finalidades educacionais. A escola tradicional, ao perder as finalidades de vista, reificou os conteúdos pelos conteúdos. A escola nova

reificou os métodos em nome da criatividade e do pensamento reflexivo, independentemente dos conteúdos. Para a pedagogia histórico-crítica, conteúdo e método formam uma unidade. O que define as escolhas de um e de outro é o interesse dos dominados, posto que a escola visa a garantir aos trabalhadores o acesso ao conhecimento e a sua assimilação efetiva para que, ao compreendê-lo, possam “criar” novas formas de “ser do mundo” e de “ser no mundo”.

O processo que garante esse acesso para fins efetivos de aprendizagem é o trabalho pedagógico, que tem na escola o espaço, os meios e as relações necessárias à sua viabilidade.<sup>87</sup> Pela aprendizagem, o conhecimento sistematizado e objetivo é assimilado, apre-

---

<sup>87</sup> Existe todo um debate sobre a “desescolarização” (a obra clássica sobre este tema é de Ivan Illich) da educação, identificada como a educação formal, valorizando-se a educação não formal ou a informal. Há um eixo desse debate constituído pela “educação popular”, que poderíamos encontrar em vários autores, no lastro do pensamento de Paulo Freire, no qual um dos fundamentos é exatamente o vazio, o conservadorismo e o caráter excludente da pedagogia tradicional. Mas, neste enfoque, não se desvaloriza a escola em geral, e sim um certo tipo de escola. O que se quer é democratizar a escola no sentido de que esta respeite os demais saberes produzidos pelos sujeitos em suas experiências de vida, com o sentido lato da educação, qual seja, como prática social. Destacamos que Saviani não nega o valor da cultura popular, mas não a considera suficiente para fins dos interesses dos dominados, por isto a defesa do direito à escola comprometida com seus interesses. O enfoque contemporâneo da desescolarização, entretanto, é de outra natureza. Consiste em considerar que as informações, os conhecimentos, estão disponíveis por diversos meios (a imprensa, a internet, as publicações, e a própria experiência), que a escola teria se tornado obsoleta. Ademais, uma “certa comprovação” de que os alunos não utilizam mais do que 30% do que aprendem na escola (PERRENOUD, 1997) deveria ser suficiente para nos convencer do esgotamento dessa “invenção da modernidade”. Em seu lugar, deveriam ser consideradas a educação continuada, permanente, ou por toda vida, bem como as “redes de conhecimento” que se “tecem” nos diversos espaços de convivência. Saviani destaca que essa ideia advém dos já escolarizados, os quais já se beneficiam daquilo que a escola poderia oferecer e, portanto, não seriam atingidos pela desescolarização. Ora, se o saber é um meio de produção, ele também é atravessado pela contradição entre apropriação privada dos meios de produção e socialização do trabalho. Esta questão já estava presente desde os inícios da sociedade burguesa, com a célebre defesa de Adam Smith pela instrução pública, mas em doses homeopáticas. O capital veio historicamente enfrentando essa contradição mediante a dualidade educacional. Talvez pelo fato de ser cada vez mais insustentável a manutenção explícita desta dualidade, a desvalorização da escola, frente a uma suposta “democratização” da informação, seja um recurso ideológico conveniente contra a real e irrestrita socialização do saber.

endido, apropriado pelos sujeitos, de modo que passa a se constituir em saber deles, do qual fazem uso para compreender o mundo e recriá-lo, produzindo e sistematizando novos conhecimentos. Na escola, o saber sistematizado se transforma em saber escolar. Essa transformação, segundo Saviani, é o processo por meio do qual se selecionam os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e se organizam esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. A pedagogia se pergunta: “como tornar assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado, estágio esse que é decorrente de toda uma trajetória histórica?” (SAVIANI, 2005, p. 76).

Saviani nos ajuda a compreender a diferença da produção do conhecimento em geral, que ocorre no interior das relações sociais, daquele sistematizado, que implica expressar de forma organizada o que surge da prática social e que supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Disto advém a importância da escola, pois, se ela não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a sua produção. Desta forma, os conhecimentos sistematizados continuam a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. Ao contrário, o acesso a eles permite que a população expresse de forma organizada os seus interesses. Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada, apontando na direção da superação da dicotomia entre cultura erudita e cultura popular, posto que, se o povo tem acesso ao saber erudito, este não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, se torna popular. Como nos explica o autor,

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa de escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos de cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 2005, p. 80).

A questão da valorização da cultura popular é correlata a outra questão, qual seja, a dos interesses dos estudantes. Ora, se o objetivo do processo pedagógico é o crescimento dos alunos, é certo que eles devem necessariamente ser levados em conta. O problema, conforme bem aborda Saviani, é o seguinte: quais são os interesses dos alunos? De que aluno estamos falando: do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam como indivíduo concreto. Nem sempre aquilo pelo que o aluno se interessa à primeira vista é relevante para ele como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ele tende a rejeitar podem ser de seu maior interesse como indivíduos concretos.

Do ponto de vista psicopedagógico, quem nos ajuda a pensar essa questão é Leontiev (MORETTI, 2007), para quem o trabalho pedagógico implicaria fazer coincidir os interesses de ensino com os de aprendizagem ou, para usar os termos de Saviani, aqueles advindos da pessoa empírica com os correspondentes à pessoa concreta.

Neste ponto, vale ressaltar, ainda, que os interesses correspondentes da pessoa concreta têm fundamento de classe e, portanto, são de natureza eticopolítica. Trabalhados pela consciência, eles tendem a se identificar com os interesses subjetivos.<sup>88</sup> Saviani reitera:

é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005, p. 83).

O autor propõe o método histórico-crítico de educação, baseado na contínua vinculação entre educação e sociedade. Suas etapas são as seguintes: a) prática social (comum a professores e alunos). Professores e alunos podem se posicionar como agentes sociais diferenciados. Eles também se encontram em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social; b) problematização (identificação dos principais problemas da prática social). Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos são necessários dominar; c) instrumentalização (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos indispensáveis ao equacionamento dos problemas detectados na prática social). Tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente. A sua apropriação pelos alunos está na dependência da transmissão direta ou indireta por parte do professor; d) catarse (efetiva incorporação dos instrumentos culturais, modificados para elementos ativos de transformação social); e e) prática social.

---

<sup>88</sup> Sobre a ética e a identidade de classe, ver, dentre outros, Semeraro (1999) e Wood (2006).

O movimento que vai da síncrese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

### **As teorias da psicologia da educação e suas relações com a pedagogia das competências: de Piaget a Vygotsky**

Discutimos ao longo deste trabalho que a pedagogia das competências tem sua raiz epistemológica no pragmatismo, sociológica no funcionalismo, política no liberalismo e, finalmente, psicológica, no construtivismo. De fato, o deslocamento da aprendizagem do plano lógico para o psicológico exige o aporte dessa natureza, sendo que o próprio John Dewey buscou o apoio da psicologia para o desenvolvimento de sua proposta pedagógica. No caso da pedagogia das competências, a teoria de Jean Piaget aparece como a referência fundamental.

#### **A teoria da equilibração em Piaget e sua vinculação com a experiência**

Piaget estudou a origem do conhecimento analisando as crianças. A epistemologia genética procura a origem elementar do conhecer e o desenrolar desse processo até o pensamento científico. Afirma que não há começos absolutos, mas para conhecer as razões e os mecanismos do conhecimento é necessário conhecer seus estágios mais elementares. O desenvolvimento seria um processo dividido em



fases distintas, que vão do período sensório-motor ao operatório formal. É contínuo porque há aspectos construídos numa fase que servirão de base para a construção de outros novos na fase seguinte. O corpo, a mente, as relações sociais estariam sempre se estabilizando ao longo da vida. Estas estabilizações ocorrem por meio do processo de *equilibração*, pelo qual o desenvolvimento se torna possível. Este processo é movido sempre por uma razão – afetiva, intelectual ou fisiológica, motivações comuns à conduta e ao pensamento – que varia de acordo com o estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra e mesmo com o meio social.

Qualquer situação inédita romperia o estado de equilíbrio do sujeito e este buscaria alcançá-lo novamente, adaptando-se, conhecendo o novo fator através de dois processos que constituem a *equilibração*: a assimilação e a acomodação. O indivíduo sempre buscaria incorporar as mudanças advindas de situações inéditas às estruturas que ele já tem construídas; ou seja, ele as assimila. Quando estas não são suficientes para agir sobre a nova experiência, ele as modifica, ou seja, acomoda-se às novas exigências. Assim nos adaptaríamos cada vez mais precisamente à realidade.

Ao longo do processo de *equilibrações* sucessivas, em cada uma de suas fases a criança construiria estruturas cognitivas determinadas, que a levariam de mecanismos elementares ao pensamento lógico adulto. Nossos primeiros instrumentos seriam as percepções e os movimentos. Estes, em vez de puramente mecânicos, se aprimorariam com o exercício e se multiplicariam com tentativas novas, vindo a constituir uma inteligência prática. Já haveria, na fase sensório-motora, um esforço para compreender as situações a nossa volta, que preparam as próximas fases. Com a coordenação das ações primitivas, diferenciaríamos aos poucos o *eu* – coordenação de espaços e subjetividade – do mundo exterior objetivo, que a

princípio formava um bloco indissociável onde seríamos inconscientemente o centro de tudo.

À medida que nos diferenciamos do mundo e o descentralizamos, adquiriríamos a noção de permanência dos objetos. Ou seja, eles passariam a existir independente do nosso campo perceptivo, pressuposto básico para a posterior construção da reversibilidade, característica geral que diferencia a lógica do adulto daquela do infantil.

Com a formação da função simbólica, que produz modificação relevante da conduta devido principalmente à linguagem, surgiria a possibilidade de representação de objetos por meio de imagens, da imitação, do jogo e da linguagem. Isso permitiria a formação do pensamento sustentado por conceitos, representações simbólicas (particulares), interiorização das ações, mas que ainda não constituiria o pensamento operatório, devido à centralização do pensamento no ponto de vista da própria criança.

Ao final da fase pré-operatória, teria início a fase da formação das operações, marcada pelo pensamento menos egocêntrico e pela reversibilidade entre os 7 e 11 anos; porém, ainda muito ligada aos objetos, daí o nome “período operatório concreto”. Só a partir dos 11-12 anos é que finalmente a criança se libertaria da necessidade dos objetos ou representações e passaria a trabalhar com hipóteses, o que constituiria o nível mais elevado de desenvolvimento, qual seja, o período das operações lógico-matemáticas, do pensamento abstrato, hipotético-dedutivo, também conhecido como período operatório formal.

A linguagem “adicionaria pensamento à inteligência” permitiria a socialização (não imediata devido ao período egocêntrico) das ações e, por isso, é um marco importante na linha de desenvolvimento. Mas não é a única responsável pelas mudanças na inteligência. Um outro processo antecederia a linguagem. Trata-se da

*formação simbólica*. Esta contempla a criação de símbolos, primeiros esquemas representativos individuais, que são percebidos em manifestações como o jogo simbólico. A evocação de fatos do passado, a imitação retardada (na ausência do modelo copiado) e as imagens são exemplos de representação anteriores à linguagem.

A imitação desencadeia a formação desses símbolos e por isso seria um marco intermediário entre as condutas sensório-motora e representativa. A imitação também desencadearia a linguagem. Por isso, conclui-se que a função simbólica é a origem do pensamento e não a linguagem em si. Esta seria uma forma particular de função simbólica, pela qual os signos tornam-se coletivos; portanto, mais complexos que os símbolos. Ela sucede o pensamento, mas o transforma profundamente quando entra em cena no processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas.

Nesse sentido, para Piaget, os conhecimentos derivam da ação. Por isso ela deve ser valorizada pela escola. Resulta disto a função do mediador de estimular a ação investindo em trabalhos manuais e manipulação dos mais diferentes espaços e situações. Percebida a capacidade de a criança trabalhar com hipóteses, dever-se-ia incentivar a pesquisa individual e o espírito experimental.

O desenvolvimento proveria, então, de processos espontâneos que podem ser acelerados pela educação, apesar de não derivarem ou dependerem exclusivamente dela. O desenvolvimento seria anterior à educação; sua condição prévia. A transmissão escolar, então, só seria possível mediante a existência de determinadas estruturas de assimilação no indivíduo, o que permitiria concluir sobre a importância do conhecimento, pelo docente, das fases do desenvolvimento infantil, como meio de conduzi-lo à programação dos conteúdos e atividades de acordo com as estruturas que a criança já possui. Além da maturação e das relações sociais, a experiência in-

fluenciaria no processo de aquisição de conhecimento, mediante a ação sobre os objetos, isto é, a descoberta das propriedades por abstração a partir dos objetos (experiência física) ou a partir da ação sobre os objetos (experiência lógico-matemática). A experiência teria que ser explorada e proporcionada ao aluno.

Alguns pontos devem ser destacados a respeito da teoria da epistemologia genética de Piaget. O primeiro diz respeito à importância quase imperceptível das relações sociais no processo de desenvolvimento, em contraponto ao papel predominante da maturação. O indivíduo dependeria muito pouco do outro. Ele construiria seus mecanismos de manipulação e suas estruturas cognitivas a partir da maturação, da experiência, da equilíbrio e das relações sociais, estas últimas de menor peso.

A aprendizagem é subordinada ao desenvolvimento, já que o desenvolvimento é um processo espontâneo, enquanto a aprendizagem depende dos outros, de lugares específicos etc. O professor é um mediador. A interação com o meio físico é muito mais relevante do que o papel do docente. Além disso, Piaget defende que ao aluno não deve ser imposto o conhecimento pronto, deve-se deixar que ele o descubra sozinho através da ação, levando em consideração os seus interesses, o que deixa clara a predominância da prática em relação à teoria.

O pensamento piagetiano sobre o desenvolvimento cognitivo atravessa toda a proposta das competências presente nos documentos oficiais. As competências se constituíam na articulação e mobilização dos saberes pelos esquemas mentais, ao passo que as habilidades permitiriam que as competências fossem colocadas em ação. Por esta perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar o exercício contínuo e contextualizado dos processos de mobilização, articulação e aplicação dos saberes, por meio dos es-

quemamentos mentais, o que leva as diretrizes curriculares a proporem que o currículo se organize por conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas.

Assim, os conteúdos disciplinares deixariam de ser fins em si mesmos para se constituírem em insumos para o desenvolvimento de competências. Igualmente, o trabalho educacional deveria se deslocar “do ensinar para o aprender”. Para isso, a metodologia adquire centralidade no processo ensino-aprendizagem, posto que elas deveriam se identificar com as ações ou o processo de trabalho do sujeito que aprende. As situações-meio, que constituiriam o currículo, deveriam congregiar problemas e projetos desafiadores, reais ou simulados, que desencadeariam ações resolutivas, identificados com as situações típicas a serem vivenciadas.

A teoria da equilibração de Piaget é propícia à explicação dessa estrutura, na qual a ação material e simbólica constitui o fundamento do processo cognitivo. Isso porque se compreende que o *desequilíbrio* ocorre quando o sujeito se defronta com teses contraditórias e conflitos – perturbações, erros, enganos e confusões. O fato de haver uma lógica da ação anterior à lógica do pensamento no seu aspecto estrutural relaciona-se com a noção de *procedimento* no campo das ciências cognitivas e dos trabalhos relativos à resolução de problemas. Como vimos, encontramos esses pressupostos no conjunto de orientações tanto na pedagogia nova quanto na pedagogia das competências.

### **A abordagem histórico-cultural de Vygotsky**

Vygotsky (1989) buscou entender em seus estudos o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Afir-

mou que a origem biológica não é suficiente para o desenvolvimento dessas funções, ou seja, do pensamento abstrato, da linguagem, da atenção voluntária, da formação de conceitos, do uso da memória, enfim, todo tipo de comportamento intencional, controlado. As funções mentais superiores a que ele se refere representam um dos aspectos que nos diferenciam dos outros animais. Elas se desenvolveriam ao longo da vida do indivíduo e tornam-se-iam mais complexas à medida que ele interage com o meio físico e incorpora signos culturalmente dados nas relações sociais.

O funcionamento cerebral se modificaria ao longo da história da humanidade e do próprio indivíduo graças à intervenção de elementos externos que mediarão a relação homem/mundo. O trabalho é reconhecido como uma mediação fundamental, tendo possibilitado, além das relações sociais, a criação de instrumentos que serviram para ampliar a possibilidade de transformar a natureza. Outros elementos também atuariam na transformação do indivíduo, particularmente os signos, os quais ajudariam a organizar a realidade e proporcionariam saltos qualitativos nas funções mentais (maior armazenamento de informação, controle da ação etc.).

A forma primária de uso dos signos, tanto na origem filogenética (história evolutiva da espécie) quanto na ontogenética (desenvolvimento do indivíduo), seria por elementos externos; mas as mudanças qualitativas aconteceriam por mediação simbólica. O homem substituiria os elementos externos por representações mentais (conceitos, palavras, ideias) dos objetos, situações do mundo real, por meio de um mecanismo chamado de internalização. Além disso, a mediação por signos constituiria um passo importante para as ações intencionais, pois torna possível planejar, imaginar, coisas que não estão presentes e que o indivíduo não pode operar fisicamente. Os signos seriam compartilhados pelos membros de um grupo social,

o que ocorreria mediante a aprendizagem com o outro. A internalização não consistiria num simples processo de introjeção automática e inconsciente; ao contrário, seria um processo de apropriação e reconstrução.

Tomando como exemplo a linguagem, sistema de signos culturalmente organizado ao qual Vygotsky atribui suma importância, ela se desenvolve no coletivo inicialmente com a finalidade de comunicação e, gradativamente, passa a constituir e organizar o pensamento. Quando, em certa altura do desenvolvimento, pensamento e linguagem se encontram, a linguagem deixa de servir unicamente à tentativa de expressão e o pensamento de ser apenas inteligência prática. O pensamento torna-se predominantemente verbal e a linguagem assume função mediadora. O valor atribuído a esse avanço é a possibilidade de utilizar a linguagem no planejamento das ações, na elaboração de etapas da solução de um problema. Esse planejamento é inicialmente sistematizado pela fala externa egocêntrica até que ela se internalize completamente.

No processo de aquisição de linguagem, o indivíduo aprende palavras e conceitos que classificam e organizam a realidade que o cerca. Os conceitos são, portanto, um exemplo de signo. É um conjunto de ideias que representa determinada coisa. Os signos são compartilhados por todos, mas existem conceitos sobre um mesmo elemento que podem ser diferentes para pessoas com experiências pessoais empíricas diferentes. A escola proporciona atividades de abstração que afastam os alunos da necessidade de relações diretas com o mundo objetivo para a formação de conceitos e, assim, os conceitos espontâneos vão dando lugar aos científicos, que são maneiras diferentes de pensar. A escola, então, seria uma instituição responsável pela formação de conceitos científicos, compartilhados pelo grupo. As experiências individuais não devem ser simplesmente descartadas, mas articuladas com o novo conhecimento.

A importância da aprendizagem com o outro, na sofisticação das funções mentais superiores, é um aspecto que Vygotsky defende em sua obra e fundamenta um importante conceito: *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que supõe outras duas: a primeira é o *nível de desenvolvimento real*, que diz respeito a toda atividade que a criança consegue realizar sem ajuda; e a segunda é o *nível de desenvolvimento potencial*, que compreende as atividades que a criança realiza, necessariamente, com o auxílio de outra pessoa, seja este direto ou indireto.

A ZDP seria a distância entre esses dois níveis de desenvolvimento e supõe que todo desenvolvimento potencial se tornará real. Eis a importância do incentivo, estímulo da ZDP na criança pelo adulto – professor, pai, mãe etc. – ou por crianças mais experientes – irmãos, companheiros de classe etc. – e, conseqüentemente, das atividades coletivas.

Compreende-se, assim, a aprendizagem como um processo anterior ao desenvolvimento e mais um aspecto que o ser humano é capaz de transformar. Ele transforma o outro, na medida em que interfere em seu desenvolvimento. Entende-se, desta forma, uma das diferenças fundamentais entre as obras de Vygotsky e Piaget.

Para Vygotsky (1989), portanto, os conceitos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, constituem o meio pelo qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. Desse modo, diferentemente da tese piagetiana e dos pragmatistas, que têm nos saberes da experiência a primazia do pensamento reflexivo, para Vygotsky, a consciência reflexiva chega aos estudantes pelos portais dos conceitos científicos:

É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu con-



tato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a estrutura psicológica de cima para baixo (Vygotsky, 1989 p. 80).

Os estudos deste psicólogo demonstraram que o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo dos indivíduos se realiza na passagem ao pensamento por conceitos, capacidade fundamental que se consolida na adolescência. Portanto, a referência que faz o autor à aprendizagem infantil aplica-se plenamente às aprendizagens posteriores e, conseqüentemente, à educação de adultos.

Outra diferença marcante toca o papel da escola e o trabalho do professor. Enquanto em Piaget o docente parece colaborar muito pouco no desenvolvimento da criança, bastando que ela tenha riqueza de experiências, em Vygotsky ele desempenha uma função mais ativa, uma vez que a ênfase nas relações sociais é marcante na obra deste último autor. Ainda, se no primeiro a escola deve trabalhar de acordo com o que a criança já sabe, no segundo, deve trabalhar encorajando o desenvolvimento de habilidades a serem desenvolvidas (não superestimando a criança, a fim de evitar a frustração), incentivando a autonomia e estimulando a ZDP.

De maneira geral, a teoria de Vygotsky permite entender que as funções psicológicas se desenvolvem primeiro entre as pessoas e depois dentro das pessoas, pelo fato de algumas funções não se desenvolverem na ausência das relações sociais. Por isto, a aprendizagem é um processo anterior ao desenvolvimento, e, portanto, a apreensão da teoria pode anteceder a prática.

Vygotsky, então, nos leva a compreender que a construção do conhecimento ocorre na práxis social e, uma vez apreendido pelos sujeitos, este conhecimento promove o desenvolvimento humano. Assim, restringir ao termo *competência* à atividade teórico-prática

de apropriação humana da realidade, distinguindo competência de conhecimento é uma impropriedade. Esta distinção só seria válida diante da insistência de se separar, no processo de ensino-aprendizagem, os planos lógico e psicológico. É o que ocorre com as teorias pragmatistas e construtivistas. Dentro da perspectiva histórico-dialética, porém, perde o sentido falar em competência, uma vez que a palavra conhecimento já traz embutidas em si as dimensões teórica e prática da aprendizagem.

## Capítulo 5

# **Concepções e práticas das ETSUS: fundamentos e contradições**

Como demonstramos ao longo deste texto, o pensamento histórico-dialético é o referencial teórico-metodológico que nos orienta na produção do conhecimento. Assim, consideramos a educação profissional em saúde como uma mediação específica da formação humana na totalidade das relações sociais. Compreendemos que as práticas instituídas não são neutras nem estáticas; ao contrário, têm um fundamento filosófico e ideológico afinado com uma determinada concepção de mundo e com um projeto de sociedade, construídos a partir de um ponto de vista de classe e frações de classe. Desta forma, seu conteúdo expressa uma direção e um sentido que se pretende dar às práticas sociais.

A dimensão da historicidade traz o pressuposto de que a realidade pode ser modificada, mediante uma nova hegemonia orientada por uma concepção de mundo que reconhece os trabalhadores como sujeitos históricos responsáveis pela produção da existência humana. As práticas sociais construídas e reconstruídas no processo de disputa por hegemonia são relações contraditórias que, ao tempo em que insistem em se manter, podem também potencializar o novo.

Por essa abordagem, pretende-se romper com o caráter neutro, evidente e reificado da educação profissional em saúde como fenômeno capaz de, por si, alterar as relações de trabalho fragmentárias, hierarquizadas e excludentes que caracterizam tanto os serviços de saúde quanto os processos de trabalho em geral. Quer-se, dialeticamente, captar mediações que nos ajudem a compreender como e por que seus fundamentos epistemológicos, eticopolíticos e pedagógicos ajudam a conservar e/ou superar relações que conformam psicofisicamente o trabalhador às formas de produção hegemônicas.

Com base nesse referencial, os conceitos de mediação e contradição, dentro de uma totalidade social articulada, foram nossas categorias de método. Como explica Ciavatta,

a mediação é o campo da particularidade, do conhecimento dos objetos singulares à luz dos conceitos mais gerais ou universais, passando pelo tempo e o espaço onde ocorrem. A mediação é o campo da historicidade do objeto, do conhecimento dos processos sociais que o produzem sob ação de sujeitos sociais, é o campo da história (CIAVATTA, 2002, p. 23).

A contradição, por sua vez, é o que se busca captar na análise do fenômeno, uma vez que

a verdadeira tarefa do conhecimento consiste em se elevar da sensação ao pensamento, em se elevar até a

elucidação progressiva das contradições internas nos fenômenos que existem objetivamente, até a elucidação das suas leis, da ligação interna dos diferentes processos, isto é, consiste em atingir o conhecimento lógico (TSÉ-TUNG, 2004, p.17).

Nosso objeto de investigação, na perspectiva qualitativa, foram as concepções e práticas pedagógicas das escolas, com suas respectivas regulamentações e características de desenvolvimento, compreendendo-as como particularidades de uma totalidade social mais ampla. Nossa categoria de conteúdo – aquela que possibilita captar e compreender as principais mediações que configuram nosso objeto – foi a relação teoria-prática. Assim, na construção de nosso referencial teórico, vimos que, no pragmatismo, essa relação se caracteriza pela subordinação da teoria à prática, enquanto no pensamento histórico-dialético ela se define como práxis, em que teoria e prática formam uma unidade. Ao identificarmos a natureza dessa relação no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelas ETSUS, pudemos identificar a qual epistemologia sua concepção pedagógica se vincula. Verificamos, ainda, o nível de apropriação das escolas, da concepção de educação politécnica e da compreensão do trabalho como princípio educativo. Para isto, o trabalho se constituiu em outra categoria de conteúdo importante nas nossas análises. Com os procedimentos adotados procuramos guardar coerência com a perspectiva teórico-metodológica que guiou o desenvolvimento da pesquisa e, sobre eles, cabem algumas notas.

### **Notas sobre os procedimentos metodológicos**

Como uma necessidade da pesquisa em Ciências Sociais, um momento próprio de nosso trabalho foi a revisão da literatura sobre a educação profissional em saúde, realizada mediante a identificação de textos acadêmicos nas bases de dados: banco de teses da

Capes; Biblioteca Virtual da EPSJV/Fiocruz; busca no Google. Utilizamos como palavras-chave de busca, especialmente: educação profissional em saúde; ensino técnico em saúde; e escolas técnicas de saúde. Tais textos foram também utilizados como material empírico, visando deles extrair concepções pedagógicas que podem ter orientado a organização e as práticas das Escolas Técnicas do SUS.

Fizemos, ainda, consulta a fontes primárias, compostas por documentos oficiais de governos e das instituições; neste caso, principalmente, os projetos político-pedagógicos, os quais, em razão das dificuldades de acesso, ficaram restritos às escolas visitadas. Com essas fontes, foi possível concluir acerca da legislação regulamentadora da educação e dos referenciais teórico-metodológicos aplicados ao processo pedagógico.

A pesquisa empírica foi realizada nas ETSUS. Para reconhecer nosso campo empírico, inicialmente organizamos um cadastro dessas escolas, a partir do diagnóstico feito pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, encomendado pelo Ministério da Saúde (EPSJV, 2006). Nesse cadastro foram sistematizadas as seguintes informações sobre educação profissional: política adotada no país; vinculação administrativa; níveis de ensino oferecidos; interferência do Profae; coordenação pedagógica; situação do projeto político-pedagógico; formação do coordenador pedagógico; público atendido; participação na política de educação permanente; características e processo de qualificação dos docentes; processos de avaliação adotados; oferta de cursos; e missão da escola.

Aplicamos questionários em todas as escolas (com resposta de 60%), cujos dados foram tratados de forma estatística. Por meio dos questionários, procuramos obter dados quantitativos sobre a oferta de cursos no período de 2003 a 2006. Definimos este período por retratar as escolas após os investimentos do Profae, portanto a

partir de quando as escolas estariam em patamares equivalentes de investimentos. Identificamos, ainda, características objetivas do ensino oferecido pela instituição, tais como: tipo de autonomia institucional; existência de projeto político-pedagógico (PPP) formalizado e de coordenação pedagógica; tipo de organização curricular adotada (disciplinas, módulo, projetos, ou outros); referência da organização curricular (competências, conteúdos, outros); espaços utilizados para a formação; e, finalmente, orientações para a definição da oferta de cursos.

Foram realizadas entrevistas com profissionais de dez ETSUS, a fim de identificar dimensões das concepções e práticas pedagógicas não manifestáveis nas fontes escritas e que se fazem revelar, normalmente, pelo questionamento e na interação entre os sujeitos da pesquisa. O critério de definição das escolas visitadas foi: ser escola pioneira e consolidada no SUS ou escola recente; ter respondido ao questionário; e ter acolhido a solicitação de nos receber e conceder as entrevistas. Em todas as escolas, ouvimos profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica, seja individualmente ou em equipe. Quando possível, inquirimos também um professor/instrutor, por vezes individualmente, por outras coletivamente. As instalações das escolas foram registradas em fotografias.

Diferentemente do previsto no projeto de pesquisa, não entrevistamos gestores e/ou intelectuais que atuaram na formulação política da educação profissional em saúde. Justificamos essa opção. Em relação aos gestores, a natureza do objeto não nos colocou a necessidade de entrevistá-los, salvo em razão da política de educação permanente. Já explicamos, porém, termos identificado que o aprofundamento da questão sobre a relação entre essa política e os modelos de gestão exigiriam um outro tipo de trabalho de campo que fugiria ao escopo desta pesquisa. Quanto aos intelectuais, busca-

mos suprir as dificuldades de ouvi-los diretamente valendo-nos dos depoimentos do relatório do Projeto Memória (LIMA *et alii*, 2006), compatíveis com nossos propósitos.

Buscamos, ainda, captar as concepções construídas no meio acadêmico sobre a educação profissional em saúde, mediante a análise de artigos e dissertações de mestrado produzidos no período de 1980 a 2000. Passamos a seguir a explicitar os procedimentos metodológicos adotados para este fim. Primeiramente, por se tratarem de textos longos, elaboramos um resumo que pudesse expressar as principais ideias de cunho pedagógico neles manifestas. Em seguida, organizamos um quadro analítico do qual fizemos constar, horizontalmente, as categorias de análise definidas como conceitos que expressam concepções pedagógicas. Foram os seguintes: a finalidade da educação; as características do processo de ensino-aprendizagem; a relação professor-aluno; a relação teoria-prática; o significado e o modo como são selecionados os conteúdos de ensino; e o que é a aprendizagem.

Verticalmente, descrevemos as correntes pedagógicas que poderiam ter influenciado a educação profissional em saúde no Brasil, a saber: tradicional; escolanovismo; tecnicismo; libertadora; e das competências. Ressaltamos que a corrente pedagogia das competências foi acrescida somente quando da análise de textos datados posteriormente ao ano de 1996 (pós-LDB). Com isto, cada categoria de análise foi conceituada de acordo com a respectiva corrente pedagógica.

Procedemos, então, à análise dos resumos, identificando as ideias pedagógicas relativas às diversas categorias de análise e as classificamos como atinentes às respectivas correntes pedagógicas. Fizemos, então, o que chamamos de “leitura vertical” e “leitura horizontal”, assim definidas: pela primeira, tentamos identificar o quan-



to uma ideia pedagógica poderia ter origem em mais de uma corrente pedagógica, percebendo, então, identidade entre elas, tal como ocorreu, por exemplo, com o escolanovismo e a pedagogia libertadora, ou mesmo entre essas e a pedagogia das competências; pela segunda, identificamos a corrente pedagógica que tendia a ser predominante no texto.

Finalmente, elaboramos uma matriz na qual pudéssemos visualizar todas as categorias no conjunto dos textos, bem como a corrente pedagógica que embasava a ideia relativa a ela. Do conjunto de textos analisados, elaboramos algumas conclusões.

A análise das entrevistas, por sua vez, foi feita com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2007). Todas elas foram gravadas e transcritas literalmente. Feita a leitura flutuante e a formação do *corpus*, definimos as regras de recortes do material. Recortamos os textos com base nas seguintes categorias: construção do projeto político-pedagógico; influências políticas; processo de ensino-aprendizagem; educação politécnica; e educação permanente. Neste texto, abordaremos somente a categoria processo de ensino-aprendizagem. Sobre as demais categorias, teceremos apenas alguns comentários.

As unidades de registro (UR), definidas por Bardin (2007, p. 98) como “a unidade de significação a codificar e correspondente ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”, foram definidas em palavras/expressões que depõem sobre concepções pedagógicas. Foram elas: problematização / reflexão; universalidade / totalidade; historicidade; integração curricular / interdisciplinaridade; relação conhecimento cotidiano e científico / conhecimentos significativos; construção / reconstrução; formação crítica / formação política / papel social / formação para a transformação; formação profis-

sional / formação técnica; relação dialógica / relação horizontal / relação mediadora; prática / cotidiano / experiência / serviços / processo de trabalho; produção da existência; desempenho / perfil profissional; competência / perfil profissional; saúde / sistema de saúde; sociedade; ciência / áreas da ciência / áreas de conhecimento / disciplinas / conhecimentos; compreensão.

Quanto à unidade de contexto (UC), a autora citada define que esta "serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro" (BARDIN, 2007, p. 100). Definimos, então, os parágrafos que versavam sobre os seguintes temas, os quais reproduziram, em certa medida, as categorias de análise aplicadas aos textos acadêmicos: concepção declarada; finalidade da formação; perspectivas metodológicas; relação professor-aluno; relação teoria-prática; significado dos conteúdos; seleção dos conteúdos; avaliações; concepção de competência; concepção de trabalho.

Em cada UC, localizamos as palavras e as expressões correspondentes às UR e fizemos a contagem, cujos índices foram registrados em uma matriz de contingência. No plano vertical, encontram-se as primeiras, e no horizontal, as segundas. As frequências de ocorrências totais e por UC forneceram os elementos de interpretação e de conclusão acerca das concepções pedagógicas presentes nas ETSUS.

Nos resultados da análise de conteúdo, identificamos, finalmente, as principais ideias relacionadas às nossas categorias construídas com base no método dialético, quais sejam: a relação teoria-prática, que nos permitiu identificar o quanto as concepções se baseiam no pragmatismo (a teoria válida a prática; ênfase na experiência) ou no pensamento histórico-dialético (a teoria forma uma unidade; ênfase

na práxis); e a concepção de trabalho (atividade laborativa ou mediação fundamental da produção da existência). Fizemos, então, a análise que nos possibilitou tanto captar as concepções epistemológica e pedagógica hegemônicas nas ETSUS quanto as contradições de suas concepções e práticas, não somente em suas manifestações atuais, mas em suas determinações históricas.

### **O processo de ensino-aprendizagem nas ETSUS**

A história da educação profissional em saúde nos mostra que as políticas de formação dos trabalhadores em saúde se desenvolveram sob a referência da integração dessa formação com a realidade dos serviços. O principal objetivo aparece, mesmo nas diferentes políticas – Projeto Larga Escala (anos de 1980); Profae (anos de 1990); e Educação Permanente em Saúde (anos de 2000) – como a transformação de práticas na perspectiva da atenção integral à saúde.

O que nos pareceu, no projeto de pesquisa que dá origem a este texto, como uma multiplicidade de referenciais epistemológicos, metodológicos e eticopolíticos, que teriam orientado essas políticas, hoje se apresenta como uma unidade constituída em torno do pragmatismo, como a epistemologia que embasa o escolanovismo e a pedagogia das competências. O fundamento eticopolítico que orienta a formação crítica dos trabalhadores técnicos em saúde, por sua vez, se afina com as teorias da micropolítica. Ele se manifesta desde o pressuposto de que o desenvolvimento da consciência pode promover mudanças sociais, apoiado no pensamento de Paulo Freire presente nos projetos de formação desde o Larga Escala, até a convicção identificada na política de educação permanente, de se encontrarem nas relações internas aos serviços de saúde os elementos para essa

tomada de consciência, a qual levaria à transformação das práticas e, com elas, a transformações sociais mais amplas.<sup>89</sup>

O princípio da integração ensino-serviço é o eixo estável dessa unidade, cuja gênese na educação profissional em saúde no Brasil está na implantação do Projeto Larga Escala. Este princípio foi, por um lado, reafirmado pelo Profae com a adoção da pedagogia das competências, que passou a orientar os projetos curriculares da formação técnica em saúde; e, por outro, ampliar para a integração ensino-serviço-gestão-controle social e para uma política não exclusivamente de formação, mas também de gestão do processo de trabalho em saúde, como a política de Educação Permanente em Saúde.

Para compreendermos, a partir das próprias Escolas Técnicas do SUS e de seus intelectuais, os elementos que caracterizam suas concepções e práticas nos dias de hoje, construídas historicamente sob influência – consentida ou crítica – das referidas políticas, apresentaremos as conclusões deste livro, com foco especialmente no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelas escolas.

Conforme explicitamos anteriormente, textos acadêmicos que versavam sobre a educação profissional em saúde, produzidos no período dos anos de 1980 aos anos de 2000, bem como entrevistas realizadas em dez ETSUS se constituíram em fontes de pesquisa, no sentido de identificarmos concepções pedagógicas que embasaram práticas nas ETSUS. Destacamos que duas das entrevistas, as das escolas técnicas do Paraná e do Pará, não puderam ser utilizadas em razão de as gravações terem ficado inaudíveis. Nesses casos, contamos com as notas coletadas no diário de campo. Por isto, a não transcrição dessas entrevistas não compromete

---

<sup>89</sup> Lembremos que, de acordo com Foucault (2006), as pessoas dispõem de consciência, não precisando daqueles que a despertem, mas o que precisam é exercer o seu poder.

teu a generalização das conclusões, posto que seu conteúdo, ao menos nos aspectos que unificam as escolas, seguiu na mesma direção identificada nas demais. A fim de preservar os autores dos respectivos textos e entrevistados, não foram feitas referências diretas aos textos acadêmicos, assim como não são divulgados os nomes das escolas e de seus representantes.

### **A contribuição da academia sobre a questão**

Do conjunto de textos analisados, podemos observar a predominância daqueles que versam sobre as propostas e experiências de formação de trabalhadores técnicos e auxiliares da saúde, principalmente na área de enfermagem. Vários deles discutem dimensões práticas e teóricas dessas experiências, algumas das quais já conduzidas por centros formadores de recursos humanos em saúde. Esses são os temas que predominam nos textos publicados na década de 1990, ainda que os tenhamos também nos anos 2000. Porém, é neste período que encontraremos outros de natureza crítica que se utilizam de forma predominante do referencial histórico-dialético. Destacamos, neste caso, principalmente os trabalhos de Amâncio (1997), Pereira (2002) e Bagnato (2007). Valendo-se também desse referencial, mas de forma subordinada e com predominância de uma perspectiva freireana, encontraremos o trabalho de Torrez (1994). Por fim, chegamos a encontrar um texto que aborda diretamente a emergência do modelo de competências. Nossa análise, porém, ficou circunscrita ao primeiro conjunto de textos, fazendo, ainda, uma relação com a abordagem sobre as competências. Essa opção se fez em razão de apresentarem a perspectiva teórica hegemônica da educação profissional em saúde.

Como expusemos anteriormente, a análise dos textos acadêmicos centrou-se nas categorias que nos permitiram diferenciar as correntes pedagógicas, a saber: finalidade da formação; relação professor-aluno; processo de ensino-aprendizagem; concepção de conhecimento; seleção de conteúdos; desenvolvimento humano; e desenvolvimento cognitivo. Iniciemos nossas constatações.

Foram predominantes as afirmações de que as ETSUS têm como finalidade da educação dos trabalhadores em saúde, possibilitar-lhes o conhecimento dos princípios que norteiam a prática profissional e desenvolver o pensamento reflexivo como condição para reformular essa prática e promover a formação da consciência crítica. Textos publicados a partir de 1990 identificam a finalidade de desenvolvimento de competências, adequadas às exigências do regime de produção flexível.

O processo de ensino-aprendizagem é apresentado como indissociável da experiência concreta dos estudantes, sendo organizado com base na problematização. Identificam-se, regularmente, os cinco passos propostos por Dewey, reelaborados segundo Bordenave (1988). A importância dos materiais instrucionais e dos métodos de ensino são com frequência destacados, e, nesses casos, o professor aparece como instrutor e supervisor, inclusive como modelo na operação adequada do instrumental utilizado no processo de ensino-aprendizagem. Maior ênfase, entretanto, é dada ao papel do professor como problematizador e/ou mediador do diálogo, destacando-se a centralidade do aluno. Práxis, prática e experiência aparecem como sinônimos de prática profissional, ora entendida como um conjunto de procedimentos para os quais os alunos devem ser instrumentalizados a partir dos conteúdos de ensino, ora como situações de aprendizagem.

Quanto à categoria “conhecimento”, com a qual pretendíamos captar alguma manifestação epistemológica clara, à medida que revelasse alguma concepção de verdade e/ou da cognoscibilidade do real, não obtivemos as respostas esperadas. Possivelmente, em razão de as abordagens se caracterizarem mais fortemente por uma perspectiva curricular mais psicológica, de modo que a concepção de conhecimento não se constitui em uma questão relevante. Por outro lado, em relação aos conteúdos de ensino, seu significado e sua seleção aparecem sempre vinculados às necessidades da prática.

Em uma primeira análise, a finalidade manifesta de a educação dos trabalhadores em saúde possibilitar o conhecimento dos princípios que norteiam a prática profissional, em contraposição à formação tecnicista, poderia sugerir algum nível de afiliação à pedagogia histórico-crítica, dada a ênfase no conhecimento dos princípios da prática profissional. A pedagogia histórico-crítica, entretanto, defende a necessidade de a educação proporcionar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos da produção moderna e não somente da prática profissional. Para ser abordada nessa perspectiva, a prática profissional em saúde precisa ser abordada como uma mediação específica da produção da existência humana, considerando suas contradições sob o modo capitalista de produção, na perspectiva da relação parte-totalidade.

Notamos uma defesa da formação da consciência crítica dos trabalhadores, e o processo pedagógico como um espaço em que se pode reconhecer a condição de exploração, inclusive dada a centralidade do aluno como sujeito da aprendizagem, numa clara afiliação ao pensamento freireano. Entretanto, uma vez que o conhecimento parece adquirir uma função utilitária, posto que sua seleção deve ser orientada pela prática profissional, o desenvolvimento intelectual é tido como orientador de procedimentos adequados à realidade.

A finalidade política da formação, então, não está fundada no sentido dos conhecimentos como mediação para a compreensão e transformação da realidade – o que exigiria uma abordagem em totalidade na perspectiva histórico-dialética –, pois aparece como uma intencionalidade à parte, desvinculada da formação técnico-científica. A finalidade propriamente política da educação demonstra mais um aspecto do pensamento freireano. Nesse sentido, dissocia-se o universo ideológico do campo concreto da produção onde se processa a exploração dos trabalhadores. Ter-se-ia, por um lado, uma formação política para uma suposta cidadania e, por outro, uma formação pragmática para o exercício profissional.

Percebemos que, no conjunto dos textos, a perspectiva escolanovista mescla-se com elementos do tecnicismo, normalmente revelado em razão da crença na eficácia dos métodos e dos materiais instrucionais, associada à responsabilidade conferida ao professor/instrutor na sua utilização. Nota-se, pelo papel do professor e pelo significado conferido aos métodos, o fenômeno que ocorre na transição do pensamento escolanovista ao tecnicismo, qual seja: a ênfase nos métodos pedagógicos dada pelo escolanovismo acabou desembocando numa eficiência instrumental que deu suporte ao tecnicismo, com a diferença, porém, quanto ao papel de professores e alunos. Se, no primeiro, professores e alunos decidem sobre a utilização de determinados meios, no segundo, estes são definidos a sua revelia – o que explica a ênfase nos materiais instrucionais e o deslocamento para um segundo plano tanto do professor quanto do aluno.

Assim, em algumas experiências da educação profissional em saúde, a crítica à escola tradicional inspirada na pedagogia nova e no pensamento de Paulo Freire acabou levando, pela ênfase metodológica da primeira, a algumas abordagens tecnicistas e, pela ênfase política do segundo, à separação entre ideologia e processo concreto de produção.



Os textos elaborados num contexto histórico de difusão da pedagogia das competências, que serviu de base para a regulamentação da educação brasileira, são aqueles que fazem referências diretas ao desenvolvimento de competências como a finalidade da educação. Ao mesmo tempo, ao associá-la às exigências do regime de produção flexível, e os conteúdos de ensino a objetivos operacionais, manifestam-se, novamente, elementos do tecnicismo.

Nossos estudos teóricos nos levaram a concluir que pedagogia nova e pedagogia das competências têm a mesma raiz epistemológica: o pragmatismo. Por outro lado, assim como na pedagogia nova ocorreu uma exacerbação metodológica que levou ao tecnicismo, a conversão das supostas competências em desempenhos, cujo desenvolvimento dependeria do uso de metodologias adequadas, levou a pedagogia das competências a se aproximar do tecnicismo.

A evidência desses fenômenos nos permite compreender que o fato de um texto acadêmico sobre o sentido da educação dos trabalhadores em saúde, no contexto de transformação tecnológica, basear-se na pedagogia das competências e apresentar também elementos do tecnicismo não é uma contradição nem um sincretismo pedagógico. Ao contrário, é uma expressão singular do fundamento que unifica a educação profissional em saúde sob o princípio da integração ensino-serviço: uma pedagogia em que a teoria se subsume à prática. É este mesmo fundamento que explica a adoção da pedagogia das competências como referência para as concepções e práticas das instituições analisadas, que nasceram e se desenvolveram valendo-se de orientações escolanovistas e freireanas. Como vimos, pedagogia nova, tecnicismo e pedagogia das competências têm a mesma raiz filosófica, o existencialismo e o empirismo; e epistemológica, o pragmatismo.

Destaque ao pensamento freireano deve ser dado porque, mesmo tendo se aproximado da pedagogia nova pelo viés do existencialismo, ele se constituiu numa pedagogia crítica. Não obstante, como vimos, ao separar ideologia – referência da finalidade política da educação – dos processos concretos de produção, base material da exploração da classe trabalhadora, na qual forças produtivas e relações sociais de produção se encontram em contradição, a pedagogia de Freire impõe um limite crucial às perspectivas de transformação social. Primeiramente, porque a separação entre ideologia e processo de produção dificulta superar o sentido instrumentalizador da aprendizagem orientada pelas necessidades da prática profissional, posto que esse processo parece ter autonomia diante do jogo ideológico que subordina os trabalhadores. Depois, porque essa dificuldade se origina da incompreensão de que a prática profissional é uma mediação específica da práxis social que, conquanto seja produtiva, adquire potencial revolucionário à medida que os trabalhadores se apropriem dos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da produção moderna. É a isto que a pedagogia histórico-crítica se propõe. A análise que apresentamos evidencia, assim, as mediações que dificultam que tal perspectiva pedagógica se torne hegemônica.

Finalmente, esclarecemos que as categorias “desenvolvimento cognitivo” e “desenvolvimento humano” não foram explicitadas. Por meio delas, pretendíamos captar diretamente a orientação psicopedagógica das abordagens analisadas, inferindo-se, a partir de ambas, sobre esse aporte nas ETSUS. As conclusões sobre uma possível afiliação ao construtivismo piagetiano só nos é possível por inferência, considerando ser esta a respectiva base do escolanovismo e da pedagogia das competências, correntes que os textos analisados nos permitem concluir serem hegemônicas.

## **A visão dos educadores das ETSUS**

Conforme salientamos em nossas notas metodológicas, a análise do conteúdo das entrevistas realizadas nas ETSUS nos levou a conclusões generalizáveis ao conjunto das escolas quanto às concepções político-pedagógicas hegemônicas nessa rede, considerando, especialmente, as orientações das políticas oficiais. Descrevemos, a seguir, o que pôde ser captado com essa análise, bem como as principais conclusões dela extraídas.<sup>90</sup>

Na Escola 1, identificamos que o processo de ensino-aprendizagem centra-se na problematização do cotidiano e da experiência prática do aluno, especialmente a de trabalho, buscando-se estabelecer uma relação entre seu conhecimento cotidiano e o conhecimento científico. Esses seriam os polos da relação entre prática e teoria. Pela problematização, visa-se à reconstrução dos conhecimentos dos alunos, na qual a avaliação desempenha um importante momento, mediante uma relação dialógica e horizontal com o professor.

A formação “universal” e sociopolítica aparece como propósito (declara-se a influência do pensamento de Paulo Freire e da concepção materialista histórico-dialética), juntamente com a formação técnico-profissional. Os conteúdos são selecionados com base em desempenhos e relacionados às experiências e práticas problematizadas. As avaliações se realizam por competências, às quais, além dos desempenhos, associam-se também a mobilização de conhecimentos.

---

<sup>90</sup> Justificamos, anteriormente, as razões pelas quais a referência às escolas será codificada, omitindo-se seus nomes oficiais. Explicamos, também, que na sistematização ora apresentada foram excluídas duas escolas em razão da baixa qualidade das respectivas gravações. A generalização das conclusões, entretanto, foi validada com base nas notas do diário de campo.

A Escola 2, ao discutir o processo de ensino-aprendizagem que nela se produz, não apresenta explicitamente a centralidade na problematização, mas destaca a finalidade de se transformar o processo de trabalho, também mediante a relação entre seu conhecimento cotidiano, ou seus saberes prévios, e o conhecimento científico. Destaca ser este o sentido da aprendizagem significativa, proporcionada pela relação dialógica entre professor e alunos, e também entre os professores. O perfil profissional dos alunos, elaborado com base em competências, é a referência forte para a seleção de conteúdos e para as avaliações. Porém, esses conteúdos aparecem sempre relacionados aos conhecimentos científicos e voltados para o desenvolvimento da compreensão. A historicidade do processo de trabalho e dos conhecimentos é também destacada.

A análise das entrevistas feitas na Escola 3 nos indica que o processo de ensino-aprendizagem é embasado pela pedagogia das competências e tem como perspectiva metodológica a problematização. A finalidade da educação é voltada para a formação técnica de profissionais capazes de transformar sua prática no serviço. Os conteúdos são definidos em função do perfil profissional e de sua relevância em relação à prática de serviço.

Apesar do exposto, ressalta-se que a escola não possui clareza em sua proposta e que não há unidade em torno de sua discussão. Além disso, declara-se que, em razão do pouco engajamento dos professores, ocorre a reprodução de práticas tradicionais em relação ao tratamento dos conteúdos, da avaliação e da metodologia de ensino. Tem-se, como horizonte de mudança, a consolidação da pedagogia das competências como referência para os cursos.

Na Escola 4, afirma-se que o processo de ensino-aprendizagem focaliza a problematização da prática e das experiências do aluno, tendo como finalidade formar profissionais críticos, com uma visão ampla e que reflitam sobre a sua ação habitual e sobre a rea-

lidade. Os conteúdos são selecionados a partir das competências e habilidades, baseando-se nos referenciais curriculares nacionais e no material de formação pedagógica do Profae. Entende-se que o modelo de competências contribui para maior integração entre os conteúdos. A avaliação é processual e segue o modelo de competências e habilidades a serem desenvolvidas. O conceito de trabalho está presente na perspectiva de prática profissional.

Nessa escola, admite-se que a concepção professada não se concretiza na prática. Problemas de ordem administrativa e pedagógica dificultam a execução da proposta. Assim, apesar de precognizar um trabalho calcado na dialogicidade, a transmissão dos conteúdos se apoia em guias curriculares com orientações metodológicas prescritas e com pouco espaço para o desenvolvimento da autonomia, do diálogo e da problematização da realidade. Critica-se a supervalorização da experiência dos educandos, que tem servido para legitimar a certificação profissional dos públicos-alvo dos cursos e contribuído para o tratamento marginal dos conteúdos.

A entrevista desenvolvida na Escola 5 nos revelou que, tal como em outras escolas, o processo formativo tem por base os princípios emanados do SUS, considerando, especialmente, a concepção ampliada de saúde. Nela, o processo de ensino-aprendizagem tem por finalidade desenvolver competências que permitam ao aluno-trabalhador transformar sua prática de trabalho à medida que passa a se perceber como sujeito desta. Visa, ainda, a possibilitar ao aluno fazer uma leitura integral do processo de trabalho, pois este, segundo a escola, faz parte de um todo.

O currículo é organizado por competências, sendo que a referência a essa pedagogia aparece explicitamente no discurso da escola como o elemento que permite compreender o processo de trabalho de maneira não fragmentada. Tal pedagogia orienta a seleção de conteúdos e a avaliação, a qual acontece durante

todo o processo de ensino-aprendizagem e busca avaliar o aluno como um todo.

A escola faz referência ao Arco de Maguerez e à pedagogia libertadora de Paulo Freire, ao declarar a problematização como concepção pedagógica. A escola a qualifica como progressista, já que romperia com a visão fragmentada do processo de trabalho e do conhecimento própria da pedagogia tradicional. A metodologia de ensino consiste em solicitar ao aluno que traga para a sala de aula suas experiências profissionais, a partir das quais caberia ao professor intervir com a mediação do conhecimento científico.

A Escola 6 afirma que a construção de sua concepção pedagógica se deu a partir da influência do Profae, vindo a se basear na pedagogia das competências e na problematização. Sendo assim, a organização curricular é feita com base em competências. Os conteúdos de ensino são previamente selecionados, dando origem a um manual que objetiva embasar a prática pedagógica. Ainda que não tenha afirmado explicitamente, as competências previamente definidas orientam a seleção dos conteúdos. Apesar da prescrição do manual elaborado, afirma-se que ele deve ser utilizado de acordo com a conveniência percebida pelo docente, já que as experiências profissionais vivenciadas pelos alunos são, também, fontes de conteúdo.

O conhecimento científico é abordado de acordo com aquilo que é suscitado pelos alunos em discussões de grupo, pesquisas e problemas identificados no cotidiano de trabalho. A avaliação se dá de forma processual, visando ao aluno como um todo (comportamento, relacionamento, conhecimento). O processo avaliativo busca captar a forma como o profissional desenvolve sua ação, como se dá sua prática diária. Com menor ênfase, também é citada a necessidade de se avaliar, por meio de uma prova tradicional, o conhecimento científico (teórico) apreendido.

O processo de ensino-aprendizagem centra-se na problematização do cotidiano/experiência/prática de trabalho do aluno, estabelecendo-se relação entre seu conhecimento cotidiano e o conhecimento científico; entretanto, é dada maior ênfase ao conhecimento cotidiano. A finalidade deste processo é a formação de sujeitos críticos, inseridos em um contexto social, político e econômico, capazes de identificar problemas no cotidiano de trabalho, visando à sua transformação. A forma como a escola compreende o *trabalho* aparece de maneira indissociada daquilo que concebe por *prática cotidiana de trabalho*.

Também na Escola 7 o processo de ensino-aprendizagem apresenta explicitamente a centralidade na problematização. A formação profissional focada no desenvolvimento de competências consiste na principal finalidade da formação, de modo a melhorar a qualidade da assistência prestada e permitir a compreensão do processo de trabalho. A integração ensino-serviço é o meio de fazer com que o aluno comece, desde o estágio, a contribuir para essa melhoria. Ao professor cabe o papel de mediação deste processo, tanto na sala de aula quanto no próprio processo de trabalho. A finalidade da formação, os referenciais curriculares e as questões surgidas da problematização são as principais referências para a seleção dos conteúdos. Estes, por sua vez, são reconhecidos, em diversos momentos, como fundamentais à reconstrução da prática. No entanto, constata-se em outras passagens a dificuldade de se recorrer a eles. A concepção de trabalho é delimitada pelos serviços.

A importância do cotidiano dos serviços está em permitir ao processo de ensino-aprendizagem levar o aluno a aprimorar o fazer, assim como a compreender a dinâmica das relações, adequando seu trabalho às condições que a realidade apresenta, como, por exemplo, a precariedade. A abordagem metodológica é, então, baseada principalmente na integração ensino-serviço.

Nota-se, por fim, que o método da problematização se dá muito mais em função da capacitação dos professores do que do processo de ensino-aprendizagem. O principal objetivo consiste em buscar conhecimentos que auxiliem a repensar a prática docente. Entretanto, a instabilidade e a resistência do quadro docente colocam obstáculos para que a maioria das iniciativas tenha continuidade.

Finalmente, os depoimentos de representantes da Escola 8 nos levam a verificar que nela o processo de ensino-aprendizagem também apresenta explicitamente a centralidade na problematização e na adoção da pedagogia das competências. A educação deve partir do cotidiano e ter por objetivo a formação técnica e profissional, permitindo que o trabalhador ressignifique sua prática e modifique seu processo de trabalho. Neste processo, o professor assume papel de mediação. O conhecimento científico é necessário para realizar as respectivas atividades do processo de trabalho, mas não é suficiente para formar o profissional competente: o aluno precisa desenvolver valores e habilidades. Assim, se espera que ele se torne capaz de proporcionar atendimento de qualidade à população, melhorando o serviço em saúde. A avaliação deve aferir o quanto o aluno aprendeu, o que compreende, o saber científico da área da saúde, as competências e o desempenho do aluno.

As análises realizadas nos permitem concluir, primeiramente, que as ETSUS nomeiam o referencial pedagógico por elas adotado como “pedagogia da problematização”. Notemos que, no panorama das correntes pedagógicas que fizemos, não se encontra a problematização como uma pedagogia propriamente, mas sim como um dos passos didáticos presentes no escolanovismo, na pedagogia libertadora, na pedagogia histórico-crítica e na pedagogia das competências. O que diferencia o sentido desse passo didático em cada uma das correntes, entretanto, é o objeto a ser problematizado.



No escolanovismo e na pedagogia das competências, tal objeto vem a ser as situações cotidianas às quais os estudantes precisam se adaptar, o que será feito desenvolvendo-se esquemas mentais de comparação, análise, interpretação e compreensão – as competências – mediante o pensamento reflexivo. Na pedagogia libertadora, o objeto da problematização também é o cotidiano; porém, este é considerado opressor e libertar-se dele exige o desenvolvimento da consciência crítica. Por fim, na pedagogia histórico-crítica, o objeto da problematização é a prática social, o que significa identificar os principais desafios que precisam ser enfrentados, buscando-se seus determinantes e suas contradições, para construir a emancipação humana.

Ao designarem um passo didático como sua pedagogia, pode-se inferir que as ETSUS construíram suas concepções e práticas mediante uma forte crença no método de ensino-aprendizagem. Além disto, o fato de terem como objeto da problematização o cotidiano do trabalho em saúde nos demonstra a aproximação com o pensamento escolanovista, em que o sentido da teoria é justificar a prática.

Por outro lado, notamos também, em algumas escolas, a afirmação de que seu referencial pedagógico é a pedagogia das competências, e a problematização, a metodologia. Tem-se, nesses casos, uma atualização do discurso de forma coerente com um pensamento pedagógico mais estruturado. Permanecendo o cotidiano do trabalho em saúde como o objeto da problematização, continua válida a conclusão mencionada, posto ser esta uma característica histórica da educação profissional em saúde, que foi atualizada pela pedagogia das competências, de mesma raiz epistemológica do escolanovismo.

Essa conclusão se consolida quando vemos que, mesmo sob a designação de pedagogia “da problematização” e não “das competências”, as competências, hoje, são a base para o desenvolvimento dessa pedagogia, pois determinam o significado dos conteúdos de ensino, sua seleção e a avaliação da aprendizagem. Ressalte-se, porém, que estas não são elaboradas como esquemas mentais, o que seria mais coerente com a ideia de pensamento reflexivo de Dewey e com a abordagem cognitiva de Perrenoud, ambos tendo Piaget como a referência psicopedagógica, mas, sim, como desempenhos cujo uso adequado da metodologia poderia lograr. Traduz-se, aqui, a influência tecnicista e condutivista da pedagogia das competências.

Outro aspecto relevante do processo de ensino-aprendizagem detectado nessas escolas refere-se à dinâmica da problematização. Primeiramente, parte-se sempre dos problemas identificados pelos alunos na sua prática de trabalho, busca-se fazê-los apresentar seus conhecimentos sobre aquela prática – frequentemente designada pelos entrevistados como saberes cotidianos – e a esses se relacionam os conceitos científicos. Veem-se, aqui, novamente, elementos do pensamento reflexivo de Dewey e de Perrenoud, pois a validade dos conhecimentos está na sua utilidade para resolver os problemas.

Sobre esse aspecto, precisaríamos aprofundar as questões que apresentamos a seguir:

**a)** Em que medida se recorre aos conhecimentos científicos exclusivamente para prover instrumentos de resolução desses problemas (sentido dado aos conteúdos nas concepções pragmáticas dos autores antes referidos), restritos ao processo de trabalho? Ou se busca a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos neces-

sários ao equacionamento dos problemas, não só os de trabalho, mas os que envolvem a prática social mais amplamente (sentido dado aos conteúdos pela pedagogia histórico-crítica)?

**b)** Até que ponto os conhecimentos científicos são abordados exclusivamente como recursos válidos para a resolução de problemas (perspectiva pragmática) ou são compreendidos e abordados como produções sociais preservadas historicamente (perspectiva histórico-crítica)?

**c)** Espera-se que a apropriação desses conhecimentos pelos estudantes ocorra por um construtivismo subjetivo (assim defendido pelos autores do pragmatismo) ou tal apropriação estará na dependência da transmissão direta ou indireta por parte do professor, considerando que ele se encontra em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social em relação aos estudantes como entende a pedagogia histórico-crítica?

**d)** Tais conhecimentos são apropriados pelos estudantes no limite das necessidades postas pelos problemas da prática de trabalho (considerados suficientes na visão pragmática) ou se poderia falar de uma apropriação catártica, dada a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, modificados para elementos ativos de transformação social (assim defendido pela pedagogia histórico-crítica)?

**e)** Finalmente, esses conhecimentos se reverterem para a transformação exclusiva das práticas de trabalho em saúde (escopo delimitado pelo sentido particular da educação profissional em saúde) ou estende seu potencial para a efetiva transformação da prática social, considerando as relações sociais de produção que configuram a condição de classe desses trabalhadores (universalidade visada pela educação da classe trabalhadora, em que a educação profissional é uma mediação estratégica)?

A resposta a essas questões precisaria ser elaborada mediante algumas das principais contradições do processo de ensino-aprendizagem dessas escolas que identificamos com a pesquisa. A primeira diz respeito à clara afiliação escolanovista das concepções e práticas das ETSUS, atravessada pela intenção de formação crítica e política de seus estudantes. A segunda trata de referências a perspectivas de formação em totalidade e a uma visão histórica dos processos e relações de trabalho, assim como dos conhecimentos científicos, que convivem com uma compreensão do significado e da seleção dos conteúdos de ensino delimitada pelos desempenhos esperados no exercício das práticas profissionais.

Por fim, está a valorização dos trabalhadores em saúde como sujeitos de transformações sociais e uma perspectiva pedagógica que não somente reconhece seus saberes cotidianos, mas, por vezes, tende a considerá-los como mais significativos do que os saberes formais, podendo redundar na negação do direito ao acesso e apropriação do patrimônio científico e cultural da humanidade, os quais potencializam esses trabalhadores a se tornarem dirigentes e que, por isto mesmo, estiveram historicamente restritos às elites.

Nossa expectativa é de que a explicitação e a discussão dessas contradições pelas ETSUS possam contribuir para a construção e a consolidação efetiva de concepções e práticas pedagógicas coerentes com sua visão de mundo, na qual a educação profissional em saúde é considerada uma mediação importante para a emancipação dos trabalhadores.

### **Perspectivas político-pedagógicas das ETSUS: algumas tendências em comum**

A análise do conteúdo das entrevistas nos permitiu, em relação às demais categorias, indicar algumas tendências comuns às escolas. Em relação à construção do projeto político-pedagógico, quase a totalidade afirma tê-lo construído e formalizado, permitindo-nos acesso a eles. A maioria desses documentos, entretanto, não explicita claramente as concepções político-pedagógicas das escolas, constituindo-se mais em um instrumento formal das instituições do que em um documento de referência teórico-metodológica. Os projetos político-pedagógicos que assumem claramente alguma orientação dessa natureza, deixam transparecer contradições também captadas pelas entrevistas, conforme abordado anteriormente. Em relação ao processo de construção do PPP, este tende a ser coletivo, envolvendo especialmente os técnicos, mas também os professores/instrutores e, por vezes, alunos e gestores. Afirmam revê-lo sempre que necessário, situação normalmente indicada por meio da avaliação dos cursos. Oficinas e seminários são experiências citadas pelas escolas como relevantes para a construção e a revisão dos projetos político-pedagógicos.

Na maioria das escolas, indicam-se as três políticas do Ministério da Saúde por nós estudadas no período dos anos de 1980 aos de 2000 – Projeto Larga Escala, Profae e Educação Permanente – como aquelas que exerceram influência na construção da concepção pedagógica. Não restam dúvidas de que o marco fundamental da concepção é aquele que esteve na origem de sua própria história, qual seja, o Larga Escala. Tanto isto é verdade que as escolas tendem a responder à pergunta: “qual o referencial pedagógico da escola?” Com a resposta: “pedagogia da problematização” ou “metodologia da problematização”. Ou seja, a problematização pas-

sou a se constituir, para essas instituições, numa “verdadeira” pedagogia, muito mais do que uma metodologia ou estratégia didática. O material de formação pedagógica adotado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 1994) é frequentemente citado pelos representantes das escolas, da mesma forma como citam os estudos de Bordenave (1988) apresentados nesse material como a base de seu referencial.

Por outro lado, o Profae é reconhecido como uma política de significativa relevância, por algumas razões. Uma delas refere-se ao impulso que teria dado às escolas para (re)pensar e (re)elaborar os seus PPPs. Os representantes salientam, normalmente, que esse processo não teria se iniciado com o Profae, mas tendem a reconhecer que adquiriu mais dinâmica e unidade a partir dessa política. As mais recentes, criadas a partir dos anos de 2000, inclinam-se a dar uma especial ênfase à sua importância para a consolidação do projeto da escola.

Observamos que o conjunto de perguntas que procurou identificar as mudanças provocadas nas escolas pelas reformas pós-LDB não foram significativamente respondidas ou foram abordadas nos blocos relativos ao PPP e ao referencial pedagógico (a partir do qual elaboramos a categoria processo de ensino-aprendizagem). No primeiro caso, as considerações sobre as implicações da nova LDB foram feitas juntamente com as do Profae, no sentido de terem que elaborar os planos de curso com base em competências. Esse assunto é retomado quando, no bloco sobre referencial pedagógico, explicam a forma como selecionam os conteúdos e realizam as avaliações, sempre com base em competências ou nos perfis profissionais, o que dá no mesmo, posto que estes se configuram no conjunto de supostas competências a serem desenvolvidas pelos educandos.

Três observações sobre este assunto são necessárias. A primeira refere-se a uma ideia de continuidade que o modelo de com-

petências lhes inspira. Ou seja, esse modelo parece ter proporcionado às escolas meios para sistematizarem seus planos de curso, mantendo-se os princípios da chamada “pedagogia da problematização”. Essa constatação vai ao encontro dos depoimentos de Izabel dos Santos, presentes em Lima *et alii* (2006), sobre a percepção de que já trabalhavam por competências, mas não sabiam que se tratava de uma teoria pedagógica à qual têm acesso a partir da nova LDB. Tal fato evidencia, de maneira empírica, a influência do escolanovismo na concepção pedagógica dessas escolas, assim como revela que tanto essa proposta quanto a pedagogia das competências têm o pragmatismo como raiz epistemológica.

A segunda observação refere-se ao uso que fizeram das Diretrizes e dos Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico para a área da saúde. Afirmam que, inicialmente, tenderam a transcrever as funções, subfunções, competências e bases tecnológicas da área e das subáreas para os planos de curso. Pudemos constatar este procedimento ao analisar os planos de curso de enfermagem das escolas entrevistadas, elaborados no início dos anos de 2000.

Salientam, entretanto, que, ao mesmo tempo em que foram se sentindo mais preparados para construir os perfis profissionais com base em competências e que percebiam as insuficiências das diretrizes e dos referenciais em relação às reais necessidades pedagógicas, passaram a elaborar os planos de curso com maior autonomia, incluindo e/ou reelaborando as competências, assim como as chamadas bases tecnológicas ou conteúdos de ensino. Perguntados sobre a inclusão de conceitos das ciências básicas nos planos de curso e de aula, como fundamentos e/ou complementos do conhecimento específico (bases tecnológicas), afirmam fazê-lo sempre que necessário.

É importante dizer que, no mesmo sentido dado à concepção de competências pelo Profae, as escolas tendem a fazer uma crítica à vertente tecnicista de competências e a procurar conferir a essa noção um conceito mais ampliado, inclusive referente à formação política. Aqui se apresenta uma potencialidade interessante de ressignificação dessa noção. Não obstante, as chamadas competências continuam a ser apresentadas como atividades e/ou desempenhos esperados, as quais orientam, inclusive, as avaliações.

São interessantes os depoimentos sobre a preocupação com o desenvolvimento de avaliações formativas e o uso de diversos instrumentos de avaliação, tais como os portfólios, os chamados registros de fatos e desempenhos, dentre outros. É destacada, porém, uma forte crítica às provas como instrumentos de avaliação de conteúdos, julgando-as como conservadoras e retrógradas. Apesar da pertinência da crítica a avaliações que se limitam a identificar a memorização de conteúdos ou, nos termos de Ausubel (1980; 2003), da “aprendizagem mecânica”, a resistência tão significativa a esse instrumento de avaliação pode expressar, como nossa análise de conteúdo demonstrou, uma concepção pragmática em relação aos conteúdos. Em outras palavras, a instrumentalidade dos conteúdos de ensino em relação à prática insiste em nos remeter aos fundamentos do escolanovismo, enquanto a objetivação das competências na forma de desempenho, ao condutivismo, podendo se desdobrar no tecnicismo pela ênfase conferida aos métodos.

Duas características fortes do pensamento das ETSUS as impedem de se apresentar como expressões do pensamento escolanovista e tecnicista *tout court*; ou, melhor dizendo, tais características se manifestam como contradições que, se compreendidas, potencializariam projetos educacionais de base histórico-crítica. A primeira refere-se à forte preocupação com a formação política, influenciada pelo pensamento freireano, que acaba fazen-



do-as sinalizar uma atuação mais contra-hegemônica em relação à história do pensamento educacional brasileiro do que de adequação a ele. Ressaltamos, entretanto, que a separação entre formação política e formação científica é um limite na direção de uma concepção contra-hegemônica organicamente construída de natureza histórico-crítica. Porém, não se pode negar essa marca como um gérmen potencialmente criador de novas concepções.

A esse propósito, temos que destacar que a vinculação da formação com o SUS e seus princípios é onde se encontra a maior potencialidade para o desenvolvimento da educação profissional em saúde sob uma concepção histórico-crítica. Poderíamos dizer que o pressuposto da associação entre educação e prática social aparece nessas escolas técnicas como a relação entre a educação profissional em saúde e o SUS. Nesse sentido, o conceito ampliado de saúde,<sup>91</sup> que a define como um direito e preside o princípio de acesso universal ao sistema de saúde, é o eixo que sustentaria uma formação na perspectiva da totalidade centrada na integração entre trabalho, ciência e cultura. Ou seja, a compreensão do SUS como parte de uma totalidade socioeconômica mais ampla, na qual as relações sociais de produção geram a contradição entre saúde como direito e como mercadoria, justificaria uma formação em que a categoria “modo de produção” fosse central, tal como aborda a pedagogia histórico-crítica.

Percebemos que essa ideia atravessa a reflexão dos representantes das escolas, mas não conseguimos vê-la de forma elaborada e consciente. É como se esse sentido estivesse autoevidente na afirmação de que a finalidade da educação é formar profissionais para o SUS. Também não se percebe uma elaboração, salvo em algumas entrevistas, entre a natureza econômico-social e a política do SUS e

<sup>91</sup> O conceito ampliado de saúde supera a ideia da saúde como ausência de doenças e a vincula à garantia de condições necessárias à qualidade de vida.

tais determinações na relação entre trabalho e educação do técnico em saúde. Se esta consciência existe, não se pode vê-la como fundamento explícito de uma concepção epistemológica, eticopolítica e pedagógica das escolas. A explicitação e o aprofundamento dessa compreensão provavelmente levariam à crítica da epistemologia pragmática e da hegemonia da referência na micropolítica, abrindo caminhos para que a concepção de formação politécnica e *omnilateral* desse direção às práticas das ETSUS.

Atualmente, porém, quando entrevistados, os representantes das escolas não se manifestam sobre o que entendem por concepção de educação politécnica, na maioria das vezes nos solicitando explicações sobre o tema. Ocorreu, ainda, de se tomar “concepção de educação politécnica” por “concepção da escola politécnica”, o que demonstra o desconhecimento dessas ideias pelas escolas investigadas.

Em algumas situações, quando explicávamos que a educação politécnica seria aquela que proporciona aos trabalhadores a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais dos processos e das relações sociais de produção, os entrevistados afirmavam que, então, a concepção de sua escola se aproximaria desta, pois, tendo o SUS como a referência formativa, assim não poderia deixar de ser. Ainda que reconhecemos existir, de fato, tal potencialidade nas escolas, nosso questionamento a essa concordância está na diferença entre os princípios políticos e pedagógicos que orientam a politecnia e aqueles do escolanovismo, os quais já demonstramos se manifestar nas concepções e práticas das ETSUS.

Por fim, no que se refere à concepção de educação permanente, as respostas tendem a indicá-la como convergente com o que já fazem. Como política, porém, levaria as escolas a uma maior interlocução com os gestores e à busca de estratégias para participação regular na discussão de seus projetos político-pedagógicos e na elaboração dos planos de curso.

## **Conclusões**

Ao iniciarmos a pesquisa que dá origem a este livro, nossa experiência nos levava a supor que a educação profissional em saúde no Brasil, na tentativa de superar a hegemonia tecnicista e conteudista do ensino, desenvolveu-se sem uma concepção epistemológica e eticopolítica sobre o sentido da educação básica e da educação profissional para a classe trabalhadora em geral e para o trabalhador em saúde em particular, deixando uma lacuna teórica ocupada pela pedagogia das competências, especialmente a partir das reformas educacionais dos anos de 1990.

Ultrapassados os limites de nossas percepções e conseguindo captar mediações importantes na história da educação profissional em saúde no Brasil e nas práticas político-pedagógicas das ETSUS, concluímos que, na verdade, na tentativa de superar a pedagogia tradicional, hegemônica na educação brasileira, a educação profissional em saúde desenvolveu-se com base na epistemologia pragmatista, cuja expressão pedagógica mais significativa em nos-

so país foi o escolanovismo. Deste foram tomados os seguintes princípios: a) a finalidade da educação é, essencialmente, o aprimoramento da prática mediante o pensamento reflexivo; b) a perspectiva metodológica de ensino centra-se na problematização da prática, esta, sinônimo de cotidiano; c) na relação professor-aluno, o primeiro caracteriza-se como mediador/facilitador, enquanto é a atividade do segundo a referência do processo de ensino-aprendizagem; d) a relação teoria-prática caracteriza-se pela função da teoria como justificativa da prática; e) os conteúdos são selecionados a partir dos desempenhos esperados na prática, e sua finalidade, então, é a estruturação desses desempenhos, que passam a ser designados como competências a partir da reforma dos anos 2000; e f) as mudanças dos desempenhos proporcionadas pelo pensamento reflexivo são também o foco das avaliações.

Quanto à dimensão eticopolítica da educação profissional em saúde, também é incorreto afirmar a inexistência de uma concepção. Sem dúvidas, ela se caracteriza por uma concepção crítica da educação e da sociedade, fortemente influenciada por leituras de Paulo Freire, mas tendo a micropolítica como referência das relações de trabalho.

Por ambos os motivos, a pedagogia das competências se constituiu em referência para as escolas não em razão de uma lacuna teórica produzida por uma concepção epistemológica e pedagógica sincrética, mas sim pelo fato de essa pedagogia se constituir numa atualização do escolanovismo no contexto de indeterminações da sociedade contemporânea, por vezes reduzida ao tecnicismo, dada à centralidade conferida aos métodos, tal como ocorreu com o próprio escolanovismo. A política de educação permanente, por sua vez, mesmo que não seja baseada explicitamente em competências, assenta-se sob os mesmos fundamentos epistemológicos e eticopolíticos da educação profissional em saúde, ampliados para o plano da gestão do trabalho em saúde.

Podemos afirmar, portanto, que a educação profissional em saúde não se caracterizou historicamente por uma síntese, mas sim por uma síntese configurada pelos referenciais epistemológicos do pragmatismo e eticopolíticos da micropolítica. Essa síntese dificulta a construção de hegemonia pela concepção de educação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores nesse setor, posto que esta se fundamenta na epistemologia da práxis e no princípio da superação das relações sociais de produção como fundamento de formação crítica.

Cumprе ressaltar que tais conclusões não elidem as contradições internas às próprias concepções presentes nas escolas, pois, como nos ensina Gramsci (1991), não existe uma única concepção de mundo, mas várias, que se encontram em disputa; uma delas, porém, tende a se tornar hegemônica e a orientar as normas de conduta. Discutiremos aspectos dessas contradições, que identificamos como potencializadoras de avanços epistemológicos e eticopolíticos das concepções e práticas pedagógicas das ETSUS.

Primeiramente, é necessário reconhecer que o movimento de construção das referências da formação dos trabalhadores técnicos em saúde deu-se mediante a crítica à educação reprodutivista e elitista que hegemoniza o pensamento educacional burguês que também, historicamente, deu direção à política educacional brasileira. Porém, ao se fazer a opção pela escola estritamente profissionalizante<sup>92</sup> para

---

<sup>92</sup> Lembremos a afirmação de Izabel dos Santos que apresentamos no relatório completo de nossa pesquisa, ao definir o que seria o projeto de escola para os trabalhadores do SUS: “uma escola exclusivamente profissionalizante voltada para os trabalhadores empregados, com processos descentralizados junto aos municípios, aproveitando a capacidade instalada nos serviços de saúde, assim como os enfermeiros e outros profissionais dos serviços como instrutores e supervisores” (LIMA *et alii*, p. 58). Esse tipo de escola, no pensamento da enfermeira, não deveria ser ligado ao MEC, mas ao setor saúde. Ao MEC caberiam as escolas de educação geral, “onde o indivíduo é preparado para a cidadania, aprende a pensar, a escrever, a se comunicar, ‘aprende’ a cultivar o belo, a arte, (...) a história da humanidade, onde o homem viveu, porque viveu (...). Agora cá não!” (SANTOS, *apud* LIMA *et alii*, 2006, p. 58), pois a educação profissional deveria ser essencialmente tecnológica.

esses trabalhadores, a maioria deles com escolaridade básica incompleta, acabou-se corroborando o princípio da dualidade educacional brasileira, qual seja, educação básica de qualidade para a elite e escola profissionalizante – precipuamente voltada para o exercício do trabalho manual – para os trabalhadores.

As ETSUS cresceram buscando enfrentar essa contradição, à medida que se propuseram a proporcionar aos trabalhadores o conhecimento sob sua prática de trabalho<sup>93</sup> e a vinculá-la aos princípios do SUS, que se pautam no conceito ampliado de saúde. Não obstante, como discutimos ao longo deste texto, os fundamentos epistemológicos e eticopolíticos que orientaram suas concepções e práticas têm-se colocado como limites a esse enfrentamento.

Vinculada a essa contradição está uma outra muito significativa. Trata-se da forte vinculação dessas escolas aos princípios do SUS, os quais expressam uma materialidade e um projeto social coerentes com a construção da politecnia como horizonte de formação que interessa à classe trabalhadora, e a não hegemonia dessa concepção nas escolas. Mais do que isto, como expusemos, as entrevistas demonstraram certo desconhecimento sobre o tema e não uma crítica elaborada que justificasse a sua não adesão a esse pensamento. A concepção de trabalho, por sua vez, aparece, à exceção de uma única escola que o definiu como “produção da existência”, como sinônimo de prática de trabalho, ou exclusivamente como a ação laborativa nos serviços de saúde. Com isto, somos levados a concluir que o princípio educativo do trabalho é subsumido a uma função pedagógica, ou seja, como o contexto no

---

<sup>93</sup> Também em nosso relatório completo expusemos que Izabel dos Santos considerava que este ensino não deveria ser tecnicista ou pragmático, ainda que tais termos possam ter sido utilizados não no sentido da epistemologia pragmática, mas sim como uma designação do ensino por treinamento. O fato é que a enfermeira reconhece ser necessário “antes de saber a técnica, o que sustenta a técnica, qual a base teórica, científica, que sustenta a técnica” (SANTOS, *apud* LIMA *et alii*, 2006, p. 58).

qual e para o qual se desenvolve a aprendizagem. Retomar alguns aspectos do referencial teórico desta pesquisa pode nos ajudar a compreender melhor esta contradição.

Discutimos que o conceito de educação politécnica está associado à concepção de formação *omnilateral* do ser humano; portanto à formação plena, integral do trabalhador, que desenvolva todas as potencialidades do ser para satisfazer suas necessidades materiais e espirituais e, assim, transitar dialeticamente entre a necessidade e a liberdade. Trata-se, portanto, da formação de um ser que é, ao mesmo tempo, produtivo e criativo, o qual, como espécie que se produz e se reproduz socialmente, seja autodeterminado por sua capacidade de criação, ao contrário de ser sobredeterminado por relações de exploração.

Como a formação humana não se dá abstratamente, mas em relações sociais concretas produzidas historicamente, a formação *omnilateral*, cujo horizonte é a emancipação humana, implica a apreensão das determinações históricas da realidade em que se vive; ou seja, das relações que constroem e configuram o processo histórico de produção da existência, mediado pela própria ação humana, ao que chamamos de trabalho.

O trabalho, então, na dimensão tanto ontológica – capacidade do ser de ter a consciência de suas necessidades, projetar formas de satisfazê-las e agir para tal – quanto histórica, nas formas específicas adquiridas pelo trabalho sob determinadas relações sociais de produção, é a mediação fundamental que determina a produção social da existência humana. Por isto, compreender e transformar a vida humana exige apreender o trabalho em suas contradições, inclusive aquelas que opõem sua dimensão ontocriativa às relações históricas que configuram o trabalho alienado no modo de produção capitalista. Implica, então, apreender o trabalho como mediação de primeira or-

dem na relação homem-natureza-homem; e as mediações de segunda ordem, que se interpõem entre o ser e o trabalho ontocriativo, produzindo a alienação, quais sejam, a propriedade privada, a divisão social do trabalho e o intercâmbio baseado na mercadoria (MÉSZÁROS, 2006).

É isto que se quer dizer quando nos referimos ao princípio educativo do trabalho. Não é porque “trabalhando se aprende”, ou porque é preciso “formar para o exercício do trabalho”, dentre outras ideias que se desdobram, equivocadamente, da primeira. O trabalho é princípio educativo porque expressa a natureza produtiva e criativa do ser. Compreendê-lo significa compreender que a realidade e a própria vida humana são determinadas pelo próprio ser humano, mas que, sob as relações sociais de produção configuradas pela propriedade privada, pela mercadoria e pela divisão social do trabalho, a força produtiva e criativa do trabalho pode ser apropriada para a satisfação de interesses de outrem – dos que detêm os meios de produção – alienando o ser dessa mesma natureza, processo que se constitui na exploração do trabalho.

A educação politécnica tem o trabalho como princípio educativo nesse sentido e busca proporcionar ao trabalhador a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção da existência humana. É uma educação que visa à formação *omnilateral* do ser.

Os princípios do SUS podem ser convergentes com essa concepção por algumas razões. Primeiro, porque a atenção à saúde, a assistência e o cuidado são processos que visam a assegurar a produção e a reprodução da vida humana. Sendo assim, o trabalho em saúde guardaria sua dimensão ontológica, se compreendida como relação entre homem-natureza/vida-homem, mediada pelas capacidades produtiva e criativa do ser, que proporcionam a produção de sua existência. Ao contrário, marcado pela divisão



técnica e social e configurado como mercadoria, o trabalho em saúde guarda as mesmas contradições históricas das relações sociais de exploração. Portanto, sob os princípios do SUS – integralidade, universalidade e equidade –, o trabalho em saúde pode se contrapor à alienação e se traduzir como processo de criação humana. A não consecução desses princípios é, também, uma forma de se manter a alienação pelo trabalho.

Além disso, não sendo a saúde somente ausência de doença, mas a plena existência com qualidade de vida, todas as dimensões da realidade social são determinantes de tais condições. Portanto, uma educação politécnica em saúde implicaria proporcionar aos sujeitos a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais que levam à desigualdade dos sujeitos diante das suas condições de vida e aos direitos humanos. Por isso, necessariamente, seria uma educação não restrita ao processo de trabalho em saúde, mas, ao contrário, alargada ao processo de produção da vida que se dá no âmbito da realidade assim determinada.

Por essa razão, a educação politécnica em saúde não pode ficar restrita aos serviços; precisa ir ao SUS; mas não pode se deter ao SUS; precisa, antes, compreendê-lo como universo específico no qual se produzem condições objetivas e subjetivas de manutenção da vida humana, esta determinada por relações econômicas, físico-ambientais, históricas, culturais, dentre outras. A educação politécnica em saúde é uma educação integral e integrada, que visa à plena formação humana e incorpora no processo formativo as dimensões fundamentais da atuação do ser, quais sejam, o trabalho, a ciência e a cultura.

Seu campo de referência é a totalidade do real e da práxis social, na qual a saúde e a organização dos serviços é uma mediação. Por ser mediação, porém, encontra-se em relação dinâmica e contraditória com a lógica do modo de produção capitalista. Nesse

sentido, a unicidade do SUS é também convergente com a concepção de politecnicidade, se expressar a síntese contraditória do diverso; ou seja, como fenômeno em si – uma particularidade – mas que carrega as dimensões da totalidade.

Se a plena formação humana e sua plena realização como espécie é uma utopia em construção, assim também nos parece ser o pleno direito à saúde e a produção social da vida em condições de igualdade e qualidade, questões também presentes no projeto do SUS. Por isso, a educação politécnica pode ser uma mediação importante para a consolidação desse projeto. A educação fragmentada e o processo de trabalho dividido social e tecnicamente, que limita as pessoas à exclusividade de suas funções para produzir a saúde como mercadoria e/ou somente como serviço, são, ao contrário, o impedimento de tal consolidação.

Inscrever o debate sobre as concepções e práticas das ETSUS no plano dessas contradições e associá-las à possibilidade de sua superação na perspectiva de uma educação comprometida com a classe trabalhadora nos parece uma condição fundamental para a consolidação do SUS e a construção de um tipo de sociedade cuja utopia sustentou as lutas da reforma sanitária. É para isso que a pesquisa pretende contribuir. Compreender as disputas sobre o projeto de educação dos trabalhadores técnicos de saúde instauradas na década de 1980, e que perduram até os dias de hoje, mesmo com novas mediações, é um processo necessário para dar materialidade histórica a essa contradição.

## Referências bibliográficas

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

\_\_\_\_\_. NOVAK, J. D. ; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAGNATO, M. H. S.; BASSINELLO, G. A. H.; LACAZ, C. P. C.; MISSIO, Lourdes. Ensino Médio e educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões. *Escola de Enfermagem USP*, 2007; 41 (2): 279-86. Disponível em < [www.ee.usp.br/reeusp](http://www.ee.usp.br/reeusp).> Consulta em 18-3-2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Educação profissional: legislação básica*. Brasília: Proep, 1998.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.Br/setec/arquivos/pedf\\_legislação/técnico/legisla\\_técnico\\_parecer\\_1699.pdf](http://www.portal.mec.gov.Br/setec/arquivos/pedf_legislação/técnico/legisla_técnico_parecer_1699.pdf).> Consulta em: 26-2-2009.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Educação profissional: legislação básica*. Brasília: Proep, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em <http://www.legislação.planalto.gov.br>. Consulta em 26-2-2009.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Parecer n. 16, de 05 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Técnico. Disponível em [http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pedf\\_legislação/técnico/legisla\\_técnico\\_parecer\\_1699.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pedf_legislação/técnico/legisla_técnico_parecer_1699.pdf). Consulta em 26-2-2009.

\_\_\_\_\_. MEC. *Referenciais Curriculares Nacionais de Nível Técnico*. Área Saúde. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. MS. *Bases conceituais para o sistema de certificação de competências*. Profae, v. 1, n. 2, 2001.

BRÍGIDO, R. Certificação: bases conceituais, vertentes e estratégias de implementação. In: *Certificação de competências profissionais: discussões*. Brasília: OIT, TEM/FAT, 1999, p. 53-126.

BORDENAVE, J. D. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis, Vozes, 1988.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CAMPOS, G. W. *Saúde Paideia*. São Paulo: Hucitec, 2003.

CANÁRIO, R. Formação e mudança no campo da saúde. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Lisboa: Porto Editora, 2003, p. 117-143.

CARDOSO, C. F. História e paradigmas rivais. In: \_\_\_\_\_. ; VAINFAS, R.; CARDOSO, C. *Domínios da história*. Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, J. S. F. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. Rio de Janeiro: Ática, 2006.

- CECCIM, R. B.; BILIBIO, L. F. S. Observação da educação dos profissionais da saúde: evidências à articulação entre gestores, formadores e estudantes. In: BRASIL. Ministério da Saúde. *Observatório de recursos humanos em saúde no Brasil: estudos e análises*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002, p. 343-372.
- CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e a questão teórico-metodológica das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. ; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis: Revista Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 14, p. 41-65, 2004.
- \_\_\_\_\_. Educação permanente em saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 4, n. 10, p. 975-986, 2005.
- \_\_\_\_\_. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 9, n. 16, p. 161-77, set. 2004/fev. 2005.
- \_\_\_\_\_. Educação permanente em saúde. In: *Dicionário de educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, p. 107-112.
- DELUIZ, N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. In: Ministério da Saúde. *Revista Formação*. Ministério da Saúde. Profae, v. 1, n. 2, 2001.
- DEWEY, J. *Cómo pensámos*. Buenos Aires: Paidós, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Experience and nature*. New York: Dover Publications, 1958.
- DUARTE, N. *Vygotsky e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- DOLL Jr., W. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FEUERWERKER, L. Reflexões sobre as experiências de mudança na formação de profissionais de saúde. *Olho Mágico*. Londrina, v. 10, n. 3, p. 21-26, jul.-set., 2003.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONTES, V. História e verdade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, p. 130-155, 2002.

- FOSNOT, C. T. *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed.
- GADOTTI, M. *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 2006.
- GHIRALDELLI JR., P. *Neopragmatismo, escola de Frankfurt e marxismo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- GOMES, A. *et alii*. A educação médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da arca perdida. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 1, n. 32, p. 105-111, 2008.
- GONÇALVES, E. *Educação e Neopragmatismo: a questão da verdade em Richard Rorty e suas repercussões no campo da educação*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro, Uerj, 2009.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.
- \_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.
- HADDAD, S. Educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001, p. 191-200.
- JAMESON, F. *Espaço e imagem: teoria do pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIMA, J. *et alii*. *Memória da educação profissional em saúde*. Anos 1980-1990. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2006. Disponível em <[www.observatorio.epsjv.fiocruz.br](http://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br)>
- LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social*. São Paulo: Ciências Humanas, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Per una ontologia dell'essere sociale*. Tradução de Ivo Tonet. Roma: Editori Riuniti, 1981. Capítulo 1.
- MALGLAIVE, G. *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora, 1995.
- MANFREDI, S. Trabalho, qualificação e competência profissional. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 19, n. 64, p. 13-49, set. 1998. Especial.
- MARX, K. *O capital*. São Paulo: Edições Abril, 1988. Livro I. Volume I.
- \_\_\_\_\_. *A ideologia alemã*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

\_\_\_\_\_. *Manuscrítos econômicos-filosóficos de 1844*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARQUES, C. As necessidades do Sistema Único de Saúde e a formação profissional baseada no modelo de competências. *Revista Formação*, v. 2, n. 5. Brasília: MS, p. 17-27, maio 2002.

MATTOS, R. A. ; PINHEIRO, R. (Org.). *Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde*. 1. ed. Rio de Janeiro, 2001. v. 1.

MERTENS, L. *Sistemas de competência laboral. Surgimiento y modelos*. México: Cinterfor, OIT, 1999.

MÉSZÁROS, I. *O conceito de alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MERHY, E. Em busca do tempo perdido: a micropolítica do trabalho vivo em saúde. In: \_\_\_\_\_. *et alii. Agir em saúde: um desafio para o público*. São Paulo: Hucitec, 2002.

MOREIRA, C. O. *Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999b.

MORETTI, V. *Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural*

para a formação docente. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2007.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PEREIRA, I. B. *A formação profissional em serviço no cenário do Sistema Único de Saúde*. Tese (Doutorado). São Paulo: PUC-SP, 2002.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PUTNAM, H. *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Piaget e Noam Chomsky*. São Paulo: Cultrix-Edusp, 1983.

RAMOS, M. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 5, n. 3, p. 545-558, 2007.

\_\_\_\_\_. Integralidade na atenção e na formação dos sujeitos: desafios para a educação profissional em saúde. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. (Org.). *Construção social da demanda*. Rio de Janeiro: IMS-Uerj; Abrasco, p. 207-224, 2005.

\_\_\_\_\_. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

\_\_\_\_\_. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 405-427, 2002.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia. *Trabalho Necessário*, Niterói, n. 3, 2005a.

\_\_\_\_\_. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, p. 1087-1113, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005c.

RAMOS, M. ; PEREIRA, I. B. *Educação profissional em saúde*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006

\_\_\_\_\_.; SOUZA, D. ; DELUIZ, N. *Educação profissional na esfera municipal*. São Paulo: Xamã, 2007.

RENAULT, A. *O indivíduo*. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

ROMÃO, J. E. (Org.). *Educação & atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 2008. [Edição comemorativa]

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan.-abr. 2007, p. 152-180.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007b.

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 28-40, maio-jun.-jul.-ago., 2005.

\_\_\_\_\_. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SENAC. DN. *Itinerários formativos: metodologia de construção*. Rio de Janeiro: Senac/DEP/CPA, 2005.

SCHWARTZ, Y. De la qualification à la compétence. In: *Education permanente*, n. 123, p. 125-138, 1995.



- \_\_\_\_\_. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, ano 19, n. 65, dez., 1998.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SÓRIO, R. Educação profissional em saúde no Brasil: a proposta das Escolas Técnicas de Saúde do Sistema Único de Saúde. *Revista Formação*, Brasília, v. 2, n. 5.: MS, p. 45-58, maio, 2002.
- SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa, 1978 (Livros Horizonte).
- TANGUY, L. Racionalidade pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F. : \_\_\_\_\_. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. São Paulo: Papirus, 1997, p. 25-68.
- TAVARES, R. *Aprendizagem significativa. Conceitos*. João Pessoa-PB, v. 10, p. 55-60, 2004..
- TIBALLI, E. Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey. Trabalho apresentado na REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003. Poços de Caldas, Disponível em < [http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/eliandafigueire\\_dotiballi.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/eliandafigueire_dotiballi.rtf)>. Consulta em 26-2-2009.
- TORREZ, M. ; Neide F. B. Sistema de certificação de competências - Profae: bases conceituais. *Formação*, Brasília, v. 1, n. 2, maio, p. 45-51, 2001.
- TOULMIN, S. J. *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza, 1971.
- TYLER, R. *Principios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- UNESCO. *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. CONFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5. Hamburgo, Alemanha, 1997.
- VÁSQUEZ, A. S. V. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- VIEIRA, M. *et alii*. Análise da política de educação permanente em saúde: um estudo exploratório dos projetos aprovados pelo Ministério da Saúde. *Relatório Final*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2006. Disponível em <[www.observatorio.epsjv.fiocruz.br](http://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br)>
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VON GLASERFELD, E. Construtivismo: aspectos introdutórios. In: FOSNOT, C. T. *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- WOOD, E. *Democracia contra capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ZARIFIAN, P. *Objectif compétence*. Paris: Liaisons, 1999a.

