

THIAGO ENGGLE DE ARAÚJO ALVES

**O TRABALHO EM SAÚDE COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO: desafios e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para a obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Soraya Maria de Medeiros.

NATAL  
2010

THIAGO ENGGLE DE ARAÚJO ALVES

**O TRABALHO EM SAÚDE COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO: desafios e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para a obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Soraya Maria de Medeiros  
Orientadora (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raimunda Medeiros Germano  
Titular (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Josineide Silveira de Oliveira  
Titular (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jacileide Guimarães  
Colaboradora (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN)

NATAL  
2010

Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila  
Mamede

Alves, Thiago Enggle de Araújo.

O trabalho em saúde como espaço pedagógico : desafios e possibilidades / Thiago Enggle de Araújo Alves. – Natal, RN, 2010.  
86 f.

Orientadora: Soraya Maria de Medeiros.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem.

1. Serviços de saúde – Dissertação. 2. Educação – Dissertação. 3. Trabalho – Dissertação. I. Medeiros, Soraya Maria de. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM

RA 60100

CDU 614.39(043.3)

A todos os profissionais de saúde do Brasil que se dedicam ao aprendizado permanente no trabalho, **DEDICO!**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, nosso criador;

Aos meus pais, pelo amor, carinho e dedicação;

A minha ex-namorada, Nathália, pessoa a qual não tenho palavras para agradecer e, se tentar agradecer, ainda vai ser pouco por tudo o que fez por mim e por nós.

A Profª Soraya, minha orientadora, pessoa maravilhosa, de uma sabedoria admirável, a quem sou eternamente grato pelos ensinamentos não só para a construção deste trabalho, mas para a vida;

As Professoras Dras. Raimunda Medeiros Germano e Jacileide Guimarães pelas grandiosas contribuições no exame de qualificação e agora por aceitarem participar da defesa;

A Profª Josineide Silveira de Oliveira por aceitar o convite e contribuir com a melhoria deste trabalho;

Aos colegas da turma 2009 do mestrado, pelas discussões, aprendizado, amizade....

Aos docentes do Curso de Mestrado em Enfermagem da UFRN, pelos vários momentos de aprendizado e crescimento pessoal e profissional;

A todos que fazem a Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró, a minha querida FACENE/RN, instituição que me acolheu e tem contribuído a cada dia mais para o meu crescimento. Quero ressaltar a enorme contribuição da FACENE para a realização deste mestrado. Tenho muito orgulho de fazer parte da FAMÍLIA NOVA ESPERANÇA.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho.

## RESUMO

As transformações em curso na sociedade brasileira, decorrentes das mudanças técnico-organizacionais no mundo do trabalho, estão fazendo ressurgir, com muita ênfase, acalorados debates relativos a temas e problemas que remetem às relações entre trabalho, qualificação e educação. Diante disso, este estudo encontra-se inserido no âmbito da articulação entre educação e trabalho, apontando para o trabalho como princípio educativo na perspectiva de Antonio Gramsci. Este trabalho tem por objetivos discutir as interfaces entre educação e trabalho no cotidiano de equipes de saúde e conhecer as atividades desenvolvidas por equipes de saúde relacionadas com os processos de aprendizagem no e com o trabalho para analisar as possibilidades e os desafios de transformar os espaços de trabalho em saúde em ambientes de aprendizado permanente. Trata-se de um estudo de caso de caráter descritivo, exploratório, de abordagem qualitativa e desenvolvido a partir de entrevistas semi-estruturadas com os profissionais da equipe de saúde da Unidade de Terapia Intensiva da Casa de Saúde Dix-Sept Rosado em Mossoró/RN, os quais responderam questões abertas sobre a articulação entre educação e trabalho. As entrevistas foram realizadas durante o mês de janeiro de 2010, sendo as mesmas gravadas, transcritas e analisadas, culminando com a produção de novos conhecimentos sobre o tema. Entende-se que trabalho e educação são atividades eminentemente humanas; logo, somente o ser humano trabalha e educa. Diante das falas dos participantes da pesquisa, conclui-se que todos os processos de trabalho em saúde são momentos de aprendizado. Este acontece por meio de novas demandas impostas pelo cotidiano dos serviços, pela interação com a equipe multiprofissional, pela participação em atividades educativas e estudo individual. Percebeu-se que a instituição em estudo não promove cursos relacionados à Terapia Intensiva e que existem entraves à realização de atividades educativas no e com o trabalho, tais como: excesso de carga horária de trabalho, impossibilidade de liberação do funcionário para participação em eventos, má remuneração, o que leva o trabalhador a ter mais de um vínculo empregatício, rejeição à aquisição de novos conhecimentos por parte de alguns trabalhadores e falta de estrutura física e incentivos para realização de atividades. Deve-se transformar as situações diárias em aprendizagem, analisando reflexivamente os problemas da prática e valorizando o próprio processo de trabalho no seu contexto intrínseco. Conclui-se que lidar com a teia de relações entre os processos educacionais e os processos de produção de serviços de saúde, desvendando os meandros do mundo do trabalho e da educação nesse setor são exigências a cada dia mais presentes na agenda dos trabalhadores e gestores do Sistema Único de Saúde. A análise permanente dessa problemática torna-se um exercício indispensável para o bom desempenho de suas responsabilidades. Considera-se que aproximar a educação da vida cotidiana é fruto do reconhecimento do potencial educativo da situação de trabalho.

**Palavras- chave:** Educação; Trabalho; Serviços de saúde.

## ABSTRACT

The ongoing transformations in Brazilian society, arising from technical and organizational changes in the working world, are making, with much emphasis, heated debates resurge related to themes and issues that refer to the relationship between work, skills and education. Thus, this study is inserted in the link between education and work, pointing to the work as an educational principle according to Antonio Gramsci. This paper aims to discuss the interfaces between education and work in the everyday health care teams and learn about the activities developed by health teams related to the learning processes in and with the work to analyze the opportunities and challenges of transforming spaces of health work in an environment of lifelong learning. This is a descriptive, exploratory with a qualitative approach case study developed from semi-structured interviews with the health staff professionals of the Unidade de Terapia Intensiva da Casa de Saúde Dix-Sept Rosado in Mossoró / RN, who answered open questions about the relationship between education and work. The interviews were conducted during the month of January 2010, the same being recorded, transcribed and analyzed, culminating in the production of new knowledge on the subject. It is understood that work and education activities are eminently human, therefore only the human being works and educates. Given the statements of participants, it is noticed that all work processes in health are learning moments. This happens through new demands imposed by the everyday of the services, by interaction with a multidisciplinary team, participation in educational activities and individual study. It was noticed that the institution in this case does not promote study courses related to Intensive Care and that there are obstacles to the realization of educational activities on and with the work, such as: excessive workload, inability to release staff to participate in events, low pay, which leads the worker to have more than one employment, rejection of new knowledge by some workers and lack of physical infrastructure and incentives for the activities. The daily situations must be transformed in learning, self-analyzing the problems of practice and valuing the work process itself in its intrinsic context. We conclude that dealing with the web of relationships between educational processes and production processes of health services, unraveling the intricacies of the world of work and education requirements in this sector are increasingly on the agenda of Sistema Único de Saúde workers and managers. The continuing consideration of this issue becomes an essential condition for the proper discharge of their responsibilities. We consider that bringing the education to everyday life is the result of recognition of the educational potential of the work situation.

Keywords: Education, Labor, Health services.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO.....	08
1.2	JUSTIFICATIVA.....	13
1.3	OBJETIVOS.....	15
1.3.1	Objetivo geral.....	15
1.3.2	Objetivos específicos.....	15
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>16</b>
2.1	O TRABALHO EM SAÚDE INSERIDO NO CONTEXTO SOCIAL.....	16
2.2	O PRÍNCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI.....	24
2.3	O TRABALHO COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO.....	38
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>53</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....</b>	<b>56</b>
4.1	CENÁRIO DO ESTUDO.....	56
4.2	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	57
4.3	DISCUTINDO OS ESPAÇOS DE TRABALHO COMO ESPAÇOS PEDAGÓGICOS.....	59
4.4	AS FORMAS DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO.....	71
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>82</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>88</b>
	<b>ANEXO.....</b>	<b>93</b>





# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

As transformações em curso, na sociedade brasileira, decorrentes das mudanças técnico-organizacionais no mundo do trabalho estão fazendo ressurgir, com muita ênfase, acalorados debates relativos a temas e problemas que remetem às relações entre trabalho, qualificação e educação. Diante disso, este estudo encontra-se inserido no âmbito da articulação entre educação e trabalho, apontando para o trabalho como princípio educativo na perspectiva de Antonio Gramsci.

Concorda-se com Tumolo (1996), quando o mesmo discute que a relação entre educação e trabalho tem sido, há muito tempo, um dos temas mais discutidos por autores e elaboradores de políticas educacionais das mais diversas áreas do conhecimento e dos mais diferentes matizes político-ideológicos.

Embora seja uma temática bastante polêmica, em que se digladiam posições divergentes e até antagônicas, é possível afirmar que existe pelo menos um ponto comum: o primado do trabalho em relação à educação, ou seja, o pressuposto segundo o qual a educação se estrutura e se organiza a partir do eixo do trabalho (TUMOLO, 2003).

Tumolo (1996), acrescenta que é sobre essa base que um número expressivo de autores vem discutindo a proposta do *trabalho como princípio educativo*, sendo esta uma proposta de educação que se encontra vinculada aos interesses das classes trabalhadoras.

O trabalho humano e as suas relações no processo de produção e reprodução da vida sofreram transformações na organização da sociedade e relações sociais, que permitem analisar o quanto essas mudanças implicam na análise e entendimento do processo histórico a partir do processo de industrialização no final do século XX. Para a compreensão desse processo histórico, iniciar-se-á definindo a palavra *trabalho*. Segundo Oliveira (2009), apesar de apresentar vários significados, trabalho define-se como a aplicação das forças físicas e das faculdades mentais na execução de alguma obra.

Neste estudo, o trabalho é abordado sob a perspectiva do pensamento de Marx. Para este autor, o trabalho indica o processo de transformação da matéria natural em objeto que, realizado com criatividade, muda o estado das coisas com o intuito de satisfazer as necessidades dos homens. Examinando o ato do trabalho, constata-se que ele é um intercâmbio entre o homem e a natureza, através do qual o homem transforma esta última,

adequando-a à satisfação das suas necessidades. Ressalta, contudo, que, ao transformar a natureza, o homem também transforma a si mesmo. O ato do trabalho, por sua vez, é o resultado da síntese de dois elementos essenciais: a prévia ideação e a realidade natural objetiva. A mediação entre estes dois elementos será constituída da categoria de práxis (MARX, 1996).

O trabalho, segundo Marx (1996), é, portanto, esforço e resultado. Nas sociedades capitalistas, o empregador possui a unidade de capital e transforma parte desse capital em salários, fazendo com que o trabalhador tenha como única alternativa a venda de sua força de trabalho para a manutenção da sua vida.

Segundo Tonet (2006), o trabalho, para Marx, é o ato a partir do qual o homem cria a si mesmo; o ato estabelece uma ruptura com o ser natural e dá origem ao ser social. Estabelecido este salto constituidor de um novo tipo de ser, todo o restante da história nada mais será do que o processo de tornar-se cada vez mais social do ser social. Há de se considerar que o trabalho humano é consciente e proposital, com finalidades muitas vezes pré-definidas, valorizando principalmente os benefícios escusos, enquanto que o trabalho dos outros animais é puramente instintivo e com caráter de garantia da sobrevivência de sua espécie. O trabalho que consegue ultrapassar essa lógica foi capaz de criar a espécie humana e transformou-se em uma força capaz de modificar o mundo em que se vive e se conhece.

Saviani (2007) entende que trabalho e educação são atividades eminentemente humanas; logo, somente o ser humano trabalha e educa. A partir dessa discussão, entende-se que o trabalho acontece a partir do momento em que o homem começa a *produzir* seus meios de vida, passo que se encontra condicionado por sua organização corporal. A que a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, ou seja, por meio do trabalho. Isso significa dizer que o homem não nasce homem, e sim forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem.

Assim, ele necessita de aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a sua formação, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem. Ele aprende com o trabalho a transformar a natureza (TUMOLO, 2005).

Saviani (2007), acrescenta que a história conta que os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar, laborando. No momento de lidar com a natureza e no relacionamento uns com os outros, os homens aprendiam e ensinavam às novas gerações. A produção da existência humana implica no

desenvolvimento de formas e conteúdos validados pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

Saviani (2007) acrescenta ainda que o desenvolvimento e o crescimento da produção conduziram à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, o que provocou a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas e, como diz Kuenzer (1999), as desigualdades de todas as ordens acentuaram as diferenças de acesso ao trabalho e, em consequência, aos bens e serviços socialmente produzidos.

O aparecimento da apropriação privada da terra, o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Dessa divisão, surgem duas classes sociais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários (KUENZER, 1999).

Partindo da ideia de que a existência humana é garantida pelo trabalho, no entanto, o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar, sobrevivendo do trabalho alheio: o trabalho dos não-proprietários, os quais passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, o seu senhor (FERRETI, 2004).

A divisão dos homens em classes sociais provocou uma divisão também na educação, sendo uma forma 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 (DORE, 2006).

A educação das classes proprietárias era centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a educação das classes não-proprietárias era assimilada ao próprio processo de trabalho. Saviani (2007) lembra que a primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra “escola” deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre.

Desenvolveu-se, a partir dessa concepção de escola, uma forma específica de educação, a das classes dominantes, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Essa nova forma de educação passou a ser identificada como a educação propriamente dita, o que veio a consolidar a separação entre educação e trabalho. Esse período, de acordo com Saviani (2007), coincide com o processo de institucionalização da educação, correlato ao processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho.

É importante observar que, desde a Antiguidade, a escola foi-se estruturando e consolidando, ampliando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal

e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação (FERRETI, 2004).

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas formas escravista e feudal, confirmou a separação entre educação e trabalho. Na realidade, é o modo como se organiza o processo de produção – como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja, nas sociedades de classes, a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção (KUENZER, 1999).

Essa separação entre educação e trabalho reflete, por sua vez, na divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume **uma** dupla identidade. De um lado, continua a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, tem-se a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (DORE, 2006).

Essa realidade é visualizada no cotidiano dos serviços de saúde, espaço onde se tornam cada vez mais explícitas práticas que carecem de discussões e reflexões contínuas na perspectiva de transformação, ou melhor, ocorre a mecanização do trabalho, o que diminui a dimensão educativa do trabalho.

Como agravante dessa situação, aparece a distância entre os órgãos formadores e os serviços de saúde no nível local, situação evidenciada quando em alguns momentos as instituições de ensino utilizam os espaços dos serviços apenas para que os alunos cumpram uma carga horária de estágio obrigatório e não procuram contribuir com melhorias para a instituição. Por outro lado, os serviços de saúde algumas vezes se mostram distantes dos órgãos formadores, não havendo uma integração e realização de atividades, cursos, palestras, eventos, seminários, oficinas, entre outras.

É **essa** a realidade de muitos serviços de saúde públicos e privados, entre os quais está o campo de estudo desta pesquisa. Diante do exposto, a motivação para estudar esse tema surgiu a partir da vivência concomitante nos serviços de saúde, como enfermeiro plantonista da Unidade de Terapia Intensiva de um hospital privado do município de Mossoró/RN e nos espaços de formação, como professor de um curso de graduação de uma Faculdade de Enfermagem privada do mesmo município.

Como docente, percebia as disciplinas serem ministradas somente com estratégias teóricas e, durante o estágio, era notório que os alunos não detivessem o conhecimento necessário, não conseguindo fazer a articulação entre a teoria e a prática. Como enfermeiro, era explícito que os profissionais realizassem procedimentos muitas vezes de maneira incorreta, e não havia nenhuma discussão sobre a melhoria na qualidade da assistência. Também não havia cursos de qualificação nem incentivo para os trabalhadores participarem em atividades promovidas em outras instituições.

Dessas reflexões, emergiram as seguintes questões: Qual o papel dos órgãos formadores na relação entre educação e trabalho? O que faz com que os serviços de saúde permaneçam fora das discussões sobre qualificação profissional e melhoria na qualidade da assistência?

Diante disso, a problemática de pesquisa deste trabalho é a seguinte: quais as dificuldades para os espaços de trabalho em saúde se transformarem continuamente em ambientes pedagógicos? Então, surgem diversos questionamentos, entre eles: Como pode ser educativo um trabalho precarizado? Como uma educação/qualificação/formação distanciada da realidade pode produzir ou proporcionar mudanças no trabalho em saúde?

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Essa problemática tornou-se objeto de estudo a partir da ideia de que aproximar a educação da vida cotidiana é fruto do reconhecimento do potencial educativo da situação de trabalho. Em outros termos, que no trabalho também se aprende. A situação prevê transformar as situações diárias em aprendizagem, analisando reflexivamente os problemas da prática e **valorizando** o próprio processo de trabalho no seu contexto intrínseco.

Aponta-se a relevância científica desta pesquisa no momento em que se almeja analisar a relação entre a educação e o mundo do trabalho atual, discutindo estratégias de articulação, visando à construção de espaços pedagógicos nos serviços de saúde e reafirmação de que o aprendizado proporcionado pelo trabalho gera melhorias à qualidade da assistência à saúde prestada à população, constituindo, portanto, a relevância social da pesquisa.

Nesse sentido, consolidando a contribuição social deste estudo, remete-se às reflexões trazidas por Dore (2006), sobre a relação entre educação e trabalho, sendo baseado no trabalho como princípio educativo, proposto por Gramsci. Assim, é desenvolvendo o princípio educativo que Gramsci formula a noção de escola unitária. O “princípio unitário” ultrapassa a escola como instituição e se relaciona à luta pela igualdade social, para superar as divisões de classe, que se expressam na separação entre trabalho industrial e trabalho intelectual e dividem a sociedade entre governantes e governados.

Ainda com relação às reflexões sociais referentes a este estudo, aparece a característica do pensamento gramsciano sobre a relação entre Estado e Sociedade, argumentando que este não expressa uma visão dicotômica desta relação. A escola unitária está no horizonte de um processo de construção que, por ser dialético, é simultaneamente de destruição. A escola única ou unitária, proposta por Gramsci, é entendida como “um esquema de organização do trabalho cultural” e tem como ponto de partida as relações sociais dentro do capitalismo, já que Gramsci não fala em destruir o capitalismo primeiro e somente depois disso cuidar da educação dos trabalhadores.

Outro ponto importante a ser discutido é a realidade da área da saúde em geral, cujo mercado de trabalho tem propiciado a expansão do multiemprego, como forma de compensar as perdas salariais, tem tornando o trabalho polivalente, desgastante, intenso e estressante, sendo estas características das mudanças tecnológicas ocorridas com a Terceira Revolução Industrial. Esse contexto torna o trabalhador estressado porque o tempo que ele teria para descansar da sua jornada de trabalho está na sua dupla ou tripla jornada. Acrescendo-se a isso, ele fica resistente às mudanças porque é mais cômodo repetir a realidade do que transformá-la. Uma contribuição desta pesquisa é a reflexão sobre esse assunto, uma vez que um trabalhador com excesso de carga horária de trabalho não tem tempo nem ânimo para buscar qualificação.

O setor saúde, na busca de qualidade, incorpora um novo instrumental no processo diagnóstico e terapêutico, introduzindo, assim, tecnologias referentes à informática, à biotecnologia, às máquinas de comando numérico computadorizado e sistemas integrados. E

isso necessita de profissionais atualizados e bem preparados para trabalhar com essas tecnologias e não deixar que a atenção à saúde se limite à execução de técnicas.

É importante destacar que a memorização de procedimentos – necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos – passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas de modo original, o que implica domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade.

Há, portanto, uma necessidade urgente de enfrentamento e (re)discussão das inovações e diversificações tecnológicas adotadas pelo mundo do trabalho globalizado, que, por sua vez, definem um novo padrão de produtividade de bens e serviços, provocando mudanças nas relações de trabalho e na organização produtiva. Para isso, reforça-se a importância da articulação entre a formação e o processo produtivo.

Acrescendo-se a isso, ao mesmo tempo são exigidos novos comportamentos em decorrência dos novos paradigmas de organização e gestão do trabalho, em que as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos, nos quais se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo.



### 1.3 OBJETIVOS

#### **1.3.1 Objetivo geral**

Analisar as possibilidades e os desafios de transformar os espaços de trabalho em saúde em ambientes de aprendizado permanente.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Discutir as interfaces entre educação e trabalho no cotidiano de equipes de saúde;
- Conhecer as atividades desenvolvidas por equipes de saúde relacionadas com os processos de aprendizagem no e com o trabalho.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 O TRABALHO EM SAÚDE INSERIDO NO CONTEXTO SOCIAL

Com o avanço das forças produtivas, ainda sob as relações feudais, intensificou-se o desenvolvimento da economia medieval, provocando a geração sistemática de excedentes e ativando o comércio. Esse processo desembocou na organização da produção especificamente voltada para a troca, dando origem ao modo de produção capitalista.

Saviani (2007), diz que a relação entre trabalho e educação sofreu uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista. Como se sabe, a sociedade capitalista ou burguesa, ao constituir a economia de mercado, isto é, a produção para a troca, inverteu os termos próprios da sociedade feudal. Produzia-se para atender às necessidades de consumo, e só residualmente, na medida em que a produção excedesse em certo grau as necessidades de consumo, podia ocorrer algum tipo de troca.

De acordo com Kuenzer (1999), embora não seja a principal causa, os avanços da ciência e da tecnologia resultantes do investimento do grande capital e dos Estados Nacionais passam a ser, estruturalmente, os constituintes do novo modo de produção e acumulação, contribuindo, dessa forma, para o desemprego, não apenas porque os investimentos geram poucos postos de trabalho, mas também porque gera cada vez mais automação, o que garante a competitividade e sobrevivência das grandes empresas no âmbito da internacionalização.

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, a Revolução Industrial forneceu bases para uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação necessária à sociedade do capital (MEDEIROS ; ROCHA, 2004).

Dessa forma, segundo Medeiros; Rocha (2004), alteram-se as relações sociais de trabalho e, conseqüentemente, a própria força de trabalho, devido às sérias conseqüências que a automação traz para o trabalho humano e para a sua qualificação.

A máquina, ao elevar a produtividade do trabalho, promove a substituição do trabalho vivo (humano) pelo trabalho mecânico e, com isso, a força de trabalho do homem vai sendo progressivamente deslocada da produção direta para a manutenção e para as tarefas de direção e vigilância. Modifica-se, com isso, a qualificação da força de trabalho necessária a essa produção (FERRETI, 2004).

Contextualizando o mundo do trabalho atual, a Terceira Revolução Industrial, sobretudo a globalização, traz como um dos seus desdobramentos mais visíveis às novas tecnologias o desemprego e as novas formas de organização do trabalho. As propostas neoliberais têm produzido efeitos deletérios no mercado de trabalho, tendo como um dos maiores problemas o aumento do desemprego dos setores produtivos, com os trabalhadores sendo expulsos do mercado de trabalho (MEDEIROS ; ROCHA, 2004).

Ainda de acordo com Medeiros ; Rocha (2004), o espectro do desemprego e suas consequências trazem implicações sociais, políticas e culturais, com ressonância no modelo econômico, na estrutura da sociedade, nas relações de produção, nas subjetividades e intersubjetividades e na produção da vida cotidiana, provocando insegurança, intranquilidade e mudando as relações de poder.

Medeiros ; Rocha (2004), destacam que, embora se considere que no Brasil tenha ocorrido uma melhoria nas últimas décadas em setores como a oferta de infraestrutura urbana básica, não mudou a forte concentração de renda, a qual é uma das maiores do mundo. As classes sociais menos favorecidas, as quais são grande parcela da população, geralmente, não tem acesso aos bens de consumo coletivo e individual, como saneamento, transporte, segurança, serviços públicos, telefônicos, entre outros.

As condições de produção no capitalismo tardio geram profundas transformações nas relações sociais de trabalho, afetando, conseqüentemente, a força de trabalho. A utilização da energia atômica e a difusão das máquinas eletrônicas criaram condições para a reprodução ampliada, que conduziu a superprodução dos meios de produção, promovendo pressões que modificaram a nova fase da exportação de capitais (KUENZER, 2003).

A Terceira Revolução Industrial, segundo Medeiros ; Rocha (2004), imprime a marca da exclusão, na qual a força de trabalho é dicotomizada em trabalhadores centrais e periféricos, desempregados e excluídos, dividindo também a parcela de apreensão do conhecimento e a utilização de tecnologias, gerando relações desiguais de poder pelo saber e pelo controle econômico. Nesse sentido, no topo da escala encontram-se os empregados das grandes empresas, seguidos dos trabalhadores do setor informal, cujo trabalho é precário e parcial. No extremo inferior da escala, estão os desempregados, muitos dos quais não mais conseguirão voltar ao mercado de trabalho.

Medeiros ; Rocha (2004) resumem essa discussão, dizendo que a Terceira Revolução Industrial constitui um processo difuso que repercute na dimensão cultural, o chamado pós-modernismo, influenciando a arte e os costumes. No que diz respeito à política e à economia, gerou o chamado neoliberalismo e a era da globalização. Essa transformação no modo de

produção ocorre simultaneamente na organização do Estado e no processo de trabalho nos setores: primário (agropecuária, extração de minérios), secundário (indústria, pesquisa, informática) e terciário (serviços), sendo este último o âmbito do setor saúde.

Trazendo o debate para a área da saúde, de acordo com Medeiros ; Rocha (2004), essa área encontra-se inserida no setor terciário de trabalho e, constituindo um processo de trabalho, tem-se um processo de produção com suas respectivas relações sociais de trabalho, seus meios e instrumentos.

O processo de trabalho em saúde é, particularmente, complexo porque ainda guarda, em alguns momentos, características do trabalho artesão (como ocorre em procedimentos cirúrgicos); em outros, apresenta a sistematização taylorista (*screenings* de populações, campanhas de vacinação) e, em outros, a automação eletrônica (diagnósticos por imagem e som) (MEDEIROS ; ROCHA, 2004).

O processo de trabalho em saúde, de acordo com Nogueira (1997), como processo articulado às demais práticas em cada momento histórico, em cuja práxis se constrói dinamicamente, deve contemplar as necessidades sociais do coletivo em sua totalidade e singularidade, superando a concepção de assistência natural e universal, ideologicamente preconizada.

Uma das questões que se pode focalizar na dinâmica do processo de trabalho em saúde, como vem sendo tratado no presente estudo, é a Força de Trabalho em Saúde (FTS). Essa discussão torna-se cada vez necessária, pois como dizem Medeiros ; Rocha (2004), a globalização da economia e reestruturação produtiva, as quais são componentes macroestratégicos da acumulação flexível, mudam radicalmente o perfil da formação dos trabalhadores da saúde, passando o mundo do trabalho e das relações sociais a exigir um trabalhador de novo tipo.

Nessa perspectiva, Sordi ; Bagnato (1998) discutem que a sociedade vive em constantes, rápidas e profundas transformações, como também movimento e tensão, o que impõe a informação, a comunicação e as novas formas de agir e pensar na educação e no sistema escolar. Assim, a mudança na lógica da formação dos profissionais de saúde numa perspectiva crítico-reflexiva é uma exigência frente aos desafios da nova ordem mundial, compreendendo a educação e o trabalho em saúde como espaços de produção e aplicação de saberes que são destinados ao desenvolvimento humano, de modo a reafirmar compromissos com os pressupostos básicos da cidadania.

Essas ideias não se limitam a determinadas categorias profissionais, mas a toda a equipe, incluindo médicos, enfermeiros, pessoal administrativo, professores, trabalhadores sociais e todas as variantes de atores que formam o grupo.

Ressalta-se que o investimento em capacitação dos profissionais que, nos últimos vinte anos, vem demonstrando uma tendência em crescimento quantitativo e não necessariamente um incremento voltado à qualificação das formas de trabalho. Somente em alguns casos se alcança uma mudança qualitativa, embora tenham sido operadas transformações conceituais e práticas: as ações convivem com uma diversidade de programas que conservam os traços mais clássicos (BRASIL, 2009).

Esse enfoque se mantém no desenvolvimento de diversas propostas, de forma paralela ou simultânea, com as propostas alternativas. Sua manutenção, ao longo do tempo, pode ser explicada, entre outras razões, pela persistência do modelo escolar nas formas de pensar a educação e por uma visão simplificada das pessoas e da prática, no campo das organizações. O mesmo enfoque, centrado na situação de trabalho, apesar das diferenças contextuais e de propósitos, orientou a capacitação no âmbito das empresas (BRASIL, 2005).

A crítica a esse modelo escolar dos programas educacionais que conservam traços de uma forma de educação mais clássica vem sendo atualizada ao longo do processo de construção da relação educação e trabalho por parte dos teóricos dessa área de conhecimento. Kuenzer (1999), chama a atenção sobre a organização de reunião de pessoas em uma sala de aula, isolando-as do contexto real de trabalho, colocando-as ante um ou vários especialistas experientes, que transmitirão conhecimentos para, uma vez incorporados, serem aplicados.

Os próprios documentos oficiais no âmbito nacional sinalizam para uma crítica aos processos pedagógicos historicamente utilizados na formação, quando enfoca que esses processos têm, como primeira intenção, “sensibilizar” o grupo acerca do valor do novo enfoque ou conhecimento e “transmitir” a melhor forma de entendê-lo e, posteriormente, organizar uma “cascata” de encontros, das equipes centrais até os grupos de nível operativo, por intermédio de multiplicadores (BRASIL, 2009).

Os problemas que conformam o cenário atual da força de trabalho em saúde no Brasil não são recentes nem resultam apenas das determinações intrínsecas ao setor. Sendo assim, esses problemas têm raízes na estrutura socioeconômica e política do país, pela adoção de políticas setoriais que privilegiam a dicotomia histórica entre ações curativas individuais e coletivas de saúde pública, a discriminação da oferta de serviços à população em função da sua importância financeira para o setor econômico, a progressiva simplificação de

procedimentos nos serviços básicos de saúde, assim como a progressiva diminuição percentual dos recursos financeiros para o setor saúde (MEDEIROS ; ROCHA, 2004).

Os problemas enfrentados pela força de trabalho em saúde, segundo Medeiros ; Rocha (2004), são: heteronomia salarial; jornada de trabalho diferenciada e desigual; critérios arbitrários para ascensão funcional; ausência de Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS); falta de avaliação de desempenho ou avaliações realizadas sem critérios explícitos; ausência de diretrizes e princípios técnico-institucionais no processo de contratação por clientelismo; baixos salários; ausência de uma política de educação continuada; polarização nas categorias majoritárias de médicos e pessoal sem formação específica (atendentes, agentes de saúde e similares).

Vale ressaltar, de acordo com Medeiros ; Rocha (2004), que a condição dos trabalhadores em saúde se insere em estruturas concretas de sociedades, no caso da brasileira, agravadas pelo contexto de crise econômica e política, resultando em adoção de medidas de ajuste e cortes financeiros nas políticas sociais, como educação, segurança, transporte, moradia e trabalho, entre outras.

Cavalcante (2007), destaca que o crescimento de postos de trabalho no setor saúde pode ser traduzido em empregos com exigência de escolaridade elementar e intermediária, sendo, portanto, de baixa remuneração. Por isso, costuma-se dizer e é importante destacar que o setor saúde tem se constituído em importante pólo de geração de postos de trabalho desqualificado e sub-remunerado, absorvendo a força de trabalho não incorporada em setores econômicos mais produtivos. Para os profissionais de nível superior ou em formação universitária, a oferta de empregos também tem crescido mais que a procura por parte dessa força de trabalho.

No aspecto do vínculo empregatício, Medeiros ; Rocha (2004) consideram que, no contexto do mercado de trabalho atual, vem ocorrendo fragilização desses vínculos e a não garantia sequer da forma de assalariamento. Some-se a isso o enfraquecimento das entidades sindicais, pelo esvaziamento e falta de poder na garantia de seus direitos trabalhistas. A capitalização progressiva do setor saúde segue a lógica do avanço tecnológico na versão final de século, quando a assistência médica tem se transformado em uma medicina empresarial, visando a lucros e legitimidade social (CAVALCANTE, 2007).

Acrescendo-se a todos esses problemas, Medeiros ; Rocha (2004) chamam a atenção para o que consideram uma das questões de fundo desse objeto de estudo: a maior qualificação dessa FTS tem, em seus desdobramentos, o aprofundamento da cisão entre os trabalhadores. De um lado, os trabalhadores qualificados, aqueles que atuam na assistência

direta, nos serviços de apoio diagnóstico e terapêutico, na gerência e na produção de tecnologia. E, do outro lado, os trabalhadores terceirizados e em situações de vínculo empregatício precário. Consideram ainda essa dimensão do mundo do trabalho no setor saúde semelhante ao processo de transformações do mundo do trabalho em geral. Essa cisão traz em seu encaixe o agravamento da desigualdade e injustiça sociais.

É no contexto de mudança na lógica da formação em saúde e na articulação entre educação e trabalho que no artigo 200, da Constituição Federal de 1988, em seu inciso III, atribui ao SUS à competência de ordenar a formação na área da Saúde. Portanto, as questões da educação na saúde passam a fazer parte do rol de atribuições finalísticas do sistema. Para observá-lo e efetivá-lo, o Ministério da Saúde tem desenvolvido, ao longo do tempo, várias estratégias e políticas voltadas para a adequação da formação e qualificação dos trabalhadores de saúde às necessidades de saúde da população e ao desenvolvimento do SUS (BRASIL, 2000).

Muitos programas foram criados com o objetivo de melhorar a formação em saúde e, dessa forma, consolidar o Sistema Único de Saúde (SUS). Dentre esses programas, podem-se citar o de Capacitação e Formação em Saúde da Família, o de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae), o de Desenvolvimento Gerencial de Unidades Básicas de Saúde (Gerus), o de Interiorização do Trabalho em saúde (Pits) e o de Incentivo às Mudanças Curriculares nos Cursos de Graduação em Medicina (Promed) (BRASIL, 2005).

A atual Política de Educação para o Sistema Único de Saúde – EducarSUS – foi construída a partir da análise cuidadosa e organizada das iniciativas anteriores no campo do desenvolvimento dos profissionais de saúde, das experiências de mudança na graduação, dos estudos a respeito do processo de especialização em serviço, das experiências de educação popular em saúde e da busca e análise de práticas inovadoras de educação na área da saúde. EducarSUS busca articular todos os elementos que são necessários para criar um contexto de formação mais favorável às transformações nas práticas de saúde e de educação, que são complexas e profundas (BRASIL, 2004).

Várias estratégias vêm sendo criadas a fim de contemplar essa necessidade. Os processos de mudança na graduação estão sendo ampliados. Os estudantes universitários, dentre os diversos atores sociais, têm aprofundado de maneira importante a discussão acerca dos desafios da implementação do SUS em todo o País. Os docentes e os dirigentes universitários estão sendo mobilizados para atividades do processo de mudança.

Uma das estratégias que integram a Política de Educação para o SUS é o Projeto de Vivências e Estágios na Realidade do SUS – VER-SUS/Brasil. O Projeto, construído em parceria entre o Ministério da Saúde e o Movimento Estudantil dessa área, tem como principal objetivo proporcionar aos estudantes a vivência e a experimentação da realidade do SUS (BRASIL, 2004).

A meta é contribuir para a formação de profissionais críticos e sensíveis às necessidades da população brasileira e do fortalecimento do SUS. Além disso, com o VER-SUS/Brasil, espera-se a criação de novas relações de compromisso e de cooperação entre estudantes, gestores da saúde, instituições de ensino superior e movimentos sociais, para efetivar a integralidade em saúde e a educação significativa de profissionais.

Durante o VER-SUS, os protagonistas têm a oportunidade de vivenciar conquistas e desafios inerentes a um sistema amplo e complexo como o SUS. Podem, também, aprofundar a discussão sobre o trabalho em equipe, a gestão, a atenção, a educação e o controle social no Sistema, configurado em distintas formas de operar nas diversas regiões do Brasil.

Essas estratégias veem a realidade de perto e trazem experiências para a academia e também contribuições desses programas do governo na tentativa de aproximação entre os serviços e os órgãos formadores, na perspectiva de transformação dos espaços de trabalho em ambientes pedagógicos.

O Sistema Único de Saúde, apoiado no princípio geral de que saúde é direito do cidadão e dever do Estado, foi instituído pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado por leis ordinárias de 1990. Além desse aparato jurídico-institucional, indispensável à sua concretização e à direção única do sistema pelo Ministério da Saúde, concretamente, o SUS corresponde a uma organização dos serviços de saúde de forma hierarquizada, de acordo com os graus de complexidade, pressupondo uma destinação constante e sistemática de verbas federais, estaduais e municipais, definidas por leis. Pretende-se que todo o atendimento prestado aos usuários seja de caráter universal, gratuito, de qualidade, resolutivo e sob o controle da população (BRASIL, 2000).

O aparato institucional é importante, a dotação de verbas e equipamentos também. Mas tudo isso pode passar a ter um caráter apenas de exterioridade, se o profissional de saúde, que se encontra em contato direto com a população, não estiver aderido de forma competente ao trabalho que está realizando, não estiver convencido de que deve manter uma relação ética com o usuário. É nesse contexto que se deve pensar a capacitação dos profissionais de saúde, particularmente no campo da Educação e Comunicação em saúde.



Também foram criados programas de mestrado profissional e promovidos cursos de formação de conselheiros de saúde e de membros do Ministério Público para fortalecer o controle social no SUS. Embora fossem isolados e desarticulados entre si, esses programas provocaram algumas alterações na formação e cuidado em saúde e, acima de tudo, fizeram pessoas e instituições perceberem que é preciso mudar, ao mesmo tempo, as práticas educativas e as ações e serviços do SUS (BRASIL, 2005).

É importante destacar que existe essa criação de programas e ações ministeriais verticalizadas para melhorar a formação e a qualificação dos trabalhadores, porém não são desenvolvidas mudanças nas condições de trabalho para os que o desenvolvem. Além disso, as qualificações e capacitações são muitas vezes totalmente distanciadas da realidade em que atuam os trabalhadores. Portanto, ainda persiste a separação entre educação e trabalho ou, em outras palavras, o trabalho não é princípio educativo.

Para contribuir com essas discussões, Frigotto; Ciavatta ; Ramos (2005) trazem que um dos temas complexos e de difícil compreensão para aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho, ou fazem parte dos milhões de desempregados, subempregados ou com trabalho precário, é, sem dúvida, o do trabalho como princípio educativo. Esses autores se perguntam como pode ser educativo algo que é explorado e, na maior parte das vezes, se dá em condições de não escolha assim como se poderia extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado.

Reforçando o debate sobre precarização do trabalho, o Brasil foi a última sociedade no continente a abolir a escravidão. Foram séculos de trabalho escravo, cujas marcas são ainda profundamente visíveis na sociedade. A mentalidade empresarial e das elites dominantes tem a marca cultural da relação escravocrata (FRIGOTTO; CIAVATTA ; RAMOS, 2005).

Outro aspecto importante é a visão moralizante do trabalho, trazida pela perspectiva de diferentes religiões. Trabalho como castigo, sofrimento e/ou remissão do pecado. Ou, ainda, trabalho como forma de disciplinar e frear as paixões, os desejos ou os vícios da ‘carne’. Um dos critérios de contratação de trabalhadores, não raro, é a religião. Por fim, muito frequente é a perspectiva de se reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo.

## 2.2 O PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI

Esta primeira parte da revisão de literatura aborda um pouco da vida e obra de Antonio Gramsci, especialmente para um dos principais pontos de suas preocupações sociais: o trabalho como princípio educativo.

Antonio Gramsci, filósofo, jornalista e socialista italiano, viveu no começo do século XX na Itália fascista de Mussolini. Sua obra, em parte desenvolvida no longo cárcere que Mussolini lhe impôs, constitui-se numa teoria política que pode ser considerada como uma das grandes contribuições filosóficas contemporâneas à crítica e à luta social pela transformação da sociedade capitalista (MANACORDA, 1990).

O ponto de partida de sua teoria tem como gênese a concepção de Marx acerca do desenvolvimento e funcionamento da sociedade capitalista, composta pela dualidade contraditória entre classe dominante e classe dominada, entre possuidores e despossuídos. A posse privada tanto da terra como dos meios de produção da vida material (infraestrutura da sociedade) tem, no plano da superestrutura ou da esfera ideológica e espiritual da sociedade, uma correspondência direta. Gramsci concorda com Marx que a classe que detém o poder material também detém o poder ideológico ou das ideias, e é exatamente esse o nó que ele aproveitou para aprofundar e desenvolver a sua teoria política (NOSELLA, 2004).

Sua tese principal é que a superestrutura é a mantenedora das relações de classe e que essa dominação se efetiva pelos mecanismos de hegemonia do Estado e da sociedade civil. Para superar essa hegemonia, seria necessário desenvolver uma contra-hegemonia, a qual pode ser conseguida se a classe trabalhadora, incluindo os intelectuais socialistas, promoverem a criação e o desenvolvimento de uma nova cultura em oposição à hegemonia burguesa (GRAMSCI, 1995).

A sociedade civil localiza-se na superestrutura, embora suas raízes estejam na produção material. Seu papel é a perpetuação das relações de classe e prevenção do desenvolvimento da consciência de classe. É composta por: organismos privados, ligados à produção e reprodução da hegemonia e Estado: organismos públicos. O Estado tem como função a dominação direta, quer seja no campo da hegemonia, quer seja no uso da coerção (NOSELLA, 2004).

Partindo da tese marxista de que a classe, que é a força material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante, Gramsci acrescentou à filosofia marxista o conceito de *hegemonia*. Hegemonia expressa o *consentimento* das classes

subalternas à dominação burguesa, apresentando-se como a outra face do poder: a do domínio das consciências e da reprodução da ideologia (MANACORDA, 1990).

A burguesia usa sua liderança política, moral e intelectual para impor sua visão de mundo como algo abrangente e universal, moldando, dessa maneira, os interesses e as necessidades dos grupos subordinados. Assim, embora a hegemonia seja ética e política, também está baseada na função decisiva da atividade econômica. E isso é feito através de um conjunto de instituições, práticas e agentes que abarcam tanto os setores produtivos e administrativos, como o político e o tecnológico (GRAMSCI, 1995).

Cabe ressaltar que, para Gramsci, entre todos esses aparelhos de hegemonia, não há um poder monolítico. Perpassa entre todos a luta de classes, o que explica as mudanças e as resistências à hegemonia da classe dominante. O Estado representa a hegemonia garantida pela couraça da coerção. Pode ser esquematizado na fórmula: sociedade política + sociedade civil (MANACORDA, 1990).

Assim como as forças de produção, o controle da consciência é uma arena de luta política. O Estado é um “educador” no sentido de que tende a criar um novo tipo ou nível de civilização. Ele opera segundo um plano, impulsiona, incita, solicita, pune. Essas ações levam a uma “revolução passiva”, ou seja, a uma constante reorganização do poder do Estado com o intuito de preservar sua hegemonia através da exclusão das massas sobre as instituições econômicas e políticas (GRAMSCI, 1995).

Na perspectiva gramsciana, as mudanças histórico-sociais, os movimentos que ocorrem nas relações entre estrutura e superestrutura, obedecem a dois princípios: nenhuma sociedade assume encargos para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou que pelo menos não estejam em vias de aparecer e se desenvolver; nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes de desenvolver e completar todas as formas de vida implícitas nas suas relações (GRAMSCI, 1995).

Entre os tipos de movimento/mudança, tem-se: **Orgânicos:** são os que geram mudanças de caráter relativamente permanentes e se relacionam ao modo de organização social, como por exemplo, tem-se a mudança do feudalismo para o capitalismo; **Conjunturais:** são os movimentos que se apresentam como ocasionais, imediatos. É claro que os movimentos e as mudanças de conjuntura dependem dos movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico tampouco alteram a estrutura ou modo de organização econômico-social da sociedade (GRAMSCI, 1995).

Gramsci pensou em três estratégias para a superação da hegemonia: crise de hegemonia, guerra de posição e o papel dos intelectuais. Estratégias para a superação da hegemonia:

A) Crise de Hegemonia: tem sua origem quando as classes se separam dos seus partidos e a sociedade civil amplia seu poder e autonomia, por atos impopulares dos seus dirigentes no Estado. Essa perda do *consenso* faz com que ela não seja mais dirigente, mas somente dominante, exercendo apenas a força coercitiva. Essa crise não é uma função direta das crises econômicas, embora estas também possam gerá-las. Podem ser causadas pela perda do bem estar, da miséria etc. (NOSELLA, 2004).

Embora a crise de Estado seja um fator importante para a transformação socialista, ela não é suficiente. É preciso que a crise ocorra em todo o complexo do poder e não apenas na instância mais imediata da hegemonia, que é o Estado (NOSELLA, 2004).

A) Guerra de Posição: é o sitiamento do Estado pela classe trabalhadora, desenvolvendo e ampliando uma contra-hegemonia através da criação de uma cultura popular que alicerce uma nova visão de mundo: normas e valores de uma nova sociedade que substituiria o consenso da burguesia. Assim, a arena da consciência seria reconstruída com uma nova visão de homem e de mundo.

B) Essa nova cultura seria desenvolvida pelo partido de massas, um partido que implantasse não uma “conscientização” vertical, de cima para baixo, mas algo orgânico, que relacionasse o partido como um todo, pois seria criado por todos os envolvidos (NOSELLA, 2004).

Esse processo de construção e educação de uma contra-hegemonia teria por missão construir grandes poderes de coesão, centralização e inovação, os quais iriam minando o poder da hegemonia.

C) Papel dos intelectuais: Premissa: “Todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade o papel de intelectuais”. Graus de atividade intelectual: mais alto nível: criadores das várias ciências, filosofia, arte, etc. Nível mais baixo: administradores e divulgadores da riqueza intelectual existente (NOSELLA, 2004).

Torna-se importante discutir a compreensão de intelectual para Gramsci, pois esse autor, deixando de considerá-los de maneira abstrata, avulsa, como casta separada dos outros, Gramsci apresenta os intelectuais intimamente entrelaçados nas relações sociais, pertencentes a uma classe, a um grupo social vinculado a um determinado modo de produção. Toda a

aglutinação em torno de um processo econômico precisa dos seus intelectuais para se apresentar também com um projeto específico de sociedade (SEMERARO, 2006).

Daqui, a designação de intelectuais “orgânicos” distintos dos intelectuais tradicionais. Estes, para Gramsci, eram basicamente os intelectuais ainda presos a uma formação socioeconômica superada. Eram os intelectuais estagnados no mundo agrário do Sul da Itália. Eram o “clero”, “os funcionários”, “a casa militar”, “os acadêmicos”, voltados a manter os camponeses atrelados a um *status quo* que não fazia mais sentido. Distantes das dinâmicas socioeconômicas em fermentação do Norte da Itália, onde os intelectuais de tipo urbano cresciam junto com a indústria e estavam ligados às suas vicissitudes (SEMERARO, 2006).

Os intelectuais tradicionais ficavam empalhados dentro de um mundo antiquado, permaneciam fechados em abstratos exercícios cerebrais, eruditos e enciclopédicos até, mas alheios às questões centrais da própria história. Fora do próprio tempo, os intelectuais tradicionais consideravam-se independentes, acima das classes e das vicissitudes do mundo, cultivavam uma aura de superioridade com seu saber livresco (SABÓIA, 1990).

A sua “neutralidade” e o seu distanciamento, na verdade, tornavam-nos incapazes de compreender o conjunto do sistema da produção e das lutas hegemônicas, onde fervia o jogo decisivo do poder econômico e político. Com isso, acabavam sendo excluídos não apenas dos avanços da ciência, mas também das transformações em curso na própria vida real (SABÓIA, 1990).

“Orgânicos”, ao contrário, são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazer parte ativa dessa trama, os intelectuais “orgânicos” se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a “conformação das massas no nível de produção” material e cultural exigido pela classe no poder (SEMERARO, 2006).

Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (GRAMSCI, 1995, p. 118).

Conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho, como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados; no interior da sociedade civil, para construir o consenso em torno do projeto da

classe que defendem; na sociedade política, para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social (SABÓIA, 1990).

Para Gramsci, a organicidade dos novos intelectuais está relacionada principalmente à sua profunda vinculação à cultura, à história e à política das classes subalternas, que se organizam para construir uma nova civilização. Gramsci retrata a osmose profunda dos intelectuais com as camadas populares, reconhecidas como sujeitos ativos imbuídos de “espírito criativo”, porque promove a universalização da intelectualidade. Quer dizer, está convencido de que todos têm a capacidade de pensar e agir, de elaborar conhecimentos, de acumular experiência, de ter uma sensibilidade, um ponto de vista próprio (SEMERARO, 2006).

O exercício da intelectualidade, portanto, função da inteira coletividade, é dialético, o que justifica em Gramsci a formulação de “intelectual coletivo” e de “filósofo democrático”. Essa visão totalmente inovadora e revolucionária rompe com a concepção do intelectual “superior” e separado, com o filósofo “detentor da verdade” e guia da *pólis* que se formou a partir da tradição platônica do “filósofo-rei”. As ideias de Gramsci passam a fundamentar a formação dos novos intelectuais na práxis hegemônica dos subalternos, cujas lutas teóricas e práticas buscam criar uma outra filosofia e uma outra política, capazes de promover a superação do poder como dominação e construir efetivos projetos de democracia popular (SABÓIA, 1990).

A importância dos intelectuais em Gramsci para a manutenção ou rompimento da ligação orgânica entre estrutura e superestrutura, dentro do bloco histórico. O partido político exerce uma função semelhante à do intelectual, tanto que é chamado “intelectual coletivo”. Em Gramsci, há uma certa ênfase na função educativa dos intelectuais e do partido. Mais do que elucubrações mentais, agora se fazia necessário conhecer o funcionamento da sociedade, descobrir os mecanismos de dominação encobertos pela ideologia dominante e os enfrentamentos das classes na disputa pelo poder (SEMERARO, 2006).

Com isso, os intelectuais não podiam se esconder atrás da neutralidade científica e ficar alheios às contradições do seu tempo. Eram impelidos a se definir nos conflitos da história e a tomar partido. A própria ciência descobria-se envolvida nessas vicissitudes. Para entender em profundidade os problemas humanos e sociais, de fato, os intelectuais precisavam estar sintonizados com as dinâmicas sociais, políticas e econômicas do seu tempo (SABÓIA, 1990).

Desse modo, a compreensão do mundo humano tornar-se-ia tanto maior quanto mais os intelectuais analisassem as contradições dos centros de produção e mais próximos

estivessem das revoltas dos injustiçados, os únicos que podiam introduzir um projeto universalizador de sociedade. Portanto, era preciso que os intelectuais políticos se colocassem no lugar das vítimas do sistema, adquirissem a ótica dos defraudados e se revestissem das suas energias revolucionárias para fazer parte do movimento real que superasse o estado de coisas existentes (SEMERARO, 2006).

A emergência de um projeto alternativo, originado no proletariado, e a conquista da sua hegemonia, com o apoio dos intelectuais, levariam, para Marx, a uma sociedade verdadeiramente democrática. Em sintonia com essa visão, Gramsci também acreditava em que a compreensão de si mesmo e das contradições da sociedade acontece pela inserção ativa nos embates hegemônicos. Por isso, aprofunda a estreita ligação entre intelectuais, política e classe social, mostrando que a filosofia, tal como a educação, deve tornar-se “práxis política” para continuar a ser filosofia e educação (GRAMSCI, 1995, p. 166).

Sob o capitalismo, a escola forma os intelectuais de diversos níveis, cujas funções na sociedade civil (organismos privados + Estado) são as de organizar a hegemonia, ou seja, o consenso espontâneo da população. Esse consenso nasce do prestígio que a burguesia tem na sociedade e no aparato de coerção estatal, que assegura legalmente a disciplina dos que consentem. No processo transformador ou revolucionário, os intelectuais teriam o papel de, dada a sua capacidade técnica, atuar como elemento pensante e organizador das classes subalternas (MANACORDA, 1990).

A missão dos intelectuais não é profissional, mas, como partícipes da construção de uma nova cultura pelo partido de massas, teriam a função de dirigir as ideias e as aspirações da classe à qual pertencem organicamente, tendo em vista que todos os homens são intelectuais, pensam, embora nem todos desenvolvam plenamente essa capacidade, dada a hegemonia burguesa. O partido de massas deveria, portanto, fundir os intelectuais tradicionais (profissionais) e os orgânicos das classes subalternas em torno de uma concepção de mundo que transcendesse seus interesses de classe, para que os trabalhadores despertem suas possibilidades intelectuais (através das funções educacionais do partido) e venham a fazer a Guerra de Posição, criando a contra-hegemonia de sua classe (MANACORDA, 1990).

Para Gramsci, 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” pré-determinado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo (GRAMSCI, 1995).

Para ele, descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstre a posse do método. Por isso, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos

laboratórios experimentais. O objetivo da educação é, em suma, desenvolver o intelecto, isto é, um hábito de ordem e de sistema, o hábito de relacionar todo o conhecimento novo com os que já se possuem e integrá-los em conjunto e, o que é mais importante, a aceitação e o uso de certos princípios, como centro do pensamento. Quando existe essa faculdade crítica, a história não é mais um livro de romance; os oradores e as publicações do dia perdem a infalibilidade; a eloquência não substitui o pensamento, nem as afirmações corajosas ou as descrições coloridas ocupam o lugar de argumentos (GRAMSCI, 1995).

À luz da teoria gramsciana, é relevante pensar em que medida uma educação que envolva a criticidade e a criatividade não possa ser conduzida como um momento – entre outros – de discussão e desenvolvimento de uma nova cultura. Nesse aspecto, é de fundamental importância discutir que tipo de visão de homem e de mundo fundamenta a ação dos professores envolvidos nesse processo, quais valores eles apresentam e como se poderia aproveitar esse momento para levar adiante a construção de uma nova cultura (NOSELLA, 2004).

Deve-se tomar em conta que a tese emancipatória gramsciana está diretamente desenvolvida no seu conceito de hegemonia, compreendido como direção moral e direção política de uma classe quando toma o poder (ou não) sobre as classes concorrentes e aliadas. Nessa direção, Gramsci discute o papel dos intelectuais como os que fazem as relações entre as diferentes classes sociais, possibilitando uma visão de mundo mais unitária e homogênea. E, ao contrário da perspectiva filosófica do idealismo alemão, Gramsci destaca que todas as camadas sociais possuem seus intelectuais, uns sendo profissionais, outros inclusos nesta categoria apenas por participarem de determinada visão de mundo (MANACORDA, 1990).

Os intelectuais possuem uma função orgânica bastante importante no processo da reprodução social, na medida em que ocupam espaços sociais de decisão prática e teórica, tornando-os objeto de longa análise nos Cadernos do Cárcere. Mas a principal função destes se encontra na formação de uma nova moral e uma nova cultura, que podem ser entendidas também como uma contra-hegemonia, já que o objetivo final das lutas organizativas seria, no seu momento histórico, o socialismo (MANACORDA, 1990).

E não seria possível falar de intelectuais e hegemonia sem falar em educação e escola, objeto de intensa preocupação gramsciana, por ser um aparelho privado de hegemonia, chamado, assim, ao lado de outras formas organizativas da sociedade civil. Gramsci afirma, como tese central, que os intelectuais são um grupo social autônomo, com uma função social de porta-vozes dos grupos ligados ao mundo da produção. Para esse trabalho, enfrentou as teorias de Benedetto Croce, uma espécie de “Papa” do idealismo italiano, influenciando



decisivamente nas concepções de mundo daquele país. Gramsci compreendia que a luta também se dava no campo ideológico, pela superação dessas sínteses chaves, por teses de maior significação e importância para a organização social socialista (MANACORDA, 1990).

Todo grupo social que possui função no mundo da produção, empresários, trabalhadores, elabora os seus intelectuais para darem maior homogeneidade e consciência da importância da função dessa classe. O empresariado capitalista, por exemplo, cria o técnico da indústria, os cientistas da economia política, para favorecer a expansão da própria classe.

Nas sociedades primitivas também, a figura do intelectual estava representada pelos eclesiásticos, que dirigiram ideologicamente quinze séculos e representavam organicamente a aristocracia fundiária. Ao lado deles, nasceram também categorias diferenciadas como os administradores, filósofos e cientistas, que eram favorecidas e engrandecidas pelos poderes das monarquias (NOSELLA, 2004).

Gramsci também queria compreender o ponto sobre o qual estão unidos todos os intelectuais, independentemente de sua categoria. Notifica esse ponto de unidade no conjunto das relações sociais, e não na atividade intelectual intrínseca. Mesmo na atividade física, em que o operário parece apenas exercer suas funções mecânicas, também existe um trabalho intelectual criador. Ao insistir na compreensão do intelectual, vinculada às forças de base histórica, Gramsci considera um erro bastante comum: é o de crer que toda camada social elabora sua própria consciência, sua própria cultura da mesma maneira, com os mesmos métodos, isto é, com os métodos dos intelectuais profissionais. Quando Gramsci utiliza a noção de intelectual o faz referindo-se à categoria profissional, apesar de para ele não haver possibilidade de afirmar a existência de não-intelectuais. Cada homem exerce alguma atividade (GRAMSCI, 1995).

Na sociedade moderna, existe a criação de um novo tipo de intelectual, que difere do tradicional, conhecido popularmente como filósofo, artista ou literato. Na modernidade o intelectual está ligado ao trabalho industrial, que supera o espírito abstrato, mas mistura-se constantemente na vida prática, como construtor, organizador, superando a relação técnica-trabalho para chegar à técnica-ciência e torna-se especialista e dirigente (MANACORDA, 1990).

Gramsci também define as duas categorias de intelectuais: o orgânico, proveniente da classe social que o gerou, tornando-se seu especialista, organizador e homogeneizador; e o tradicional, que acredita estar desvinculado das classes sociais. São os que nascem numa determinada classe e cristalizam-se, tornando-se casta (GRAMSCI, 1995).

A organicidade dos intelectuais pode ser medida pela maior ou menor conexão nas funções superestruturais, ou da sociedade civil e seus aparelhos privados de hegemonia ou da sociedade política. Os intelectuais exercem as funções da hegemonia e do governo político em nome da classe dominante, constituindo-se os “caixeiros” dos interesses desta. Os intelectuais têm a função de unificar os conceitos para a criação de uma nova cultura, que não se reduz apenas a formação de uma vontade coletiva, capaz de adquirir o poder do Estado, mas também a difusão de uma nova concepção de mundo e de comportamento. Nessa empreitada, torna-se fundamental o papel das instituições privadas da sociedade civil como a igreja, escola, sindicatos, jornais, família e outros, como entidades concretizadoras de uma nova vontade e moral social (GRAMSCI, 1995).

Gramsci diferencia o intelectual urbano do rural. Enquanto os intelectuais urbanos ascendem socialmente, confundindo-se com suas classes, os rurais, na maioria tradicionais, estão ligados à massa social campesina e pequeno-burguesa, posta em movimento pelo sistema capitalista. Estes ainda exercem uma forte influência nas camadas operárias, na medida em que se apresentam como modelo de ascensão social, cumprindo ainda um papel político-social, ao mediar a relação entre massa e o espaço político local. Os intelectuais urbanos, como técnicos de fábricas, não exercem influência política na massa; ao contrário, sofrem influência desta pelos seus intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1995).

De acordo com Manacorda (1990), Gramsci também enfoca a temática dos intelectuais no âmbito da divulgação ideológica, onde a escola exerce um importante papel. Com a modernidade, estabelecem-se novas bases produtivas, aumenta o entrelaçamento entre as dimensões teóricas e práticas, trazendo à tona a função do especialista, o técnico. Isso faz surgir ao lado da escola desinteressada “humanística”, de formação geral, as escolas de especialização técnicas.

A primeira, tendo como objetivo uma formação geral ampla para intelectuais tradicionais das classes dominantes e a outra puramente prática, destinada às classes subalternas. Mas essa cadeia se rompe com a emergência da indústria moderna e caracteriza o surgimento de um novo tipo de intelectual, diretamente produtivo, o técnico de fábrica como exemplo. Esse novo perfil produtivo também exige uma nova escola cultural, também ligada ao fator produtivo. Essa nova cultura está imbuída de um princípio educativo cultural novo, o que significa, em Gramsci a diminuição da escola desinteressada, pela perda do seu valor formativo (MANACORDA, 1990).

O estudo da escola em Gramsci (1989) não está separado do conjunto de seu pensamento. A escola era entendida como um "aparelho privado de hegemonia". Sua

compreensão de escola estava direcionada para a construção de uma nova moral e uma nova cultura da classe subalterna, de modo a assegurar maior hegemonia sobre as demais classes e, conseqüentemente, na perspectiva da conquista do Estado. Por isso, era necessário romper com a subordinação intelectual e ideológica das classes subalternas, que se tornavam aliadas da cultura dominante ao reproduzir sua ideologia.

O senso comum é o ponto de partida sobre o qual devia ser elaborada a nova concepção de mundo, uma vez que ele possuía um núcleo de bom senso, ou seja, um núcleo sadio do senso comum, algo unitário e coerente, merecendo ser desenvolvido e superado. Logo, o senso comum permitia a submissão à ideologia dominante e precisava ser superado pela filosofia da práxis, instrumento que possibilitava elevar a consciência a uma maior homogeneidade e coerência (MANACORDA, 1990).

A filosofia da práxis, para Gramsci, era a concepção materialista histórica e dialética de Marx e Engels, cuja substancialidade dava condições para resolver os problemas históricos enfrentados pelo pensador italiano. A filosofia da práxis se movia em dois sentidos: o primeiro, consistia na crítica ao senso comum, resgatando o núcleo de bom senso; o segundo, na crítica à filosofia dos intelectuais, que corroboravam a sustentação ideológica dominante. Esse trabalho cabe aos intelectuais orgânicos, que são dirigentes e organizadores das massas, enquanto ajudavam na superação dialética do fragmento para uma visão de totalidade. Para isso, ao intelectual orgânico (NOSELLA, 2004).

Gramsci era um dos críticos mais incisivos da escola profissionalizante, por considerá-la elitista e discriminatória, mas sem deixar de considerar a necessidade de modernização técnica da sociedade. Também fixou especial atenção em sua proposta de escola única, de cultura e formação humanística, que englobava as duas dimensões segmentadas na escola.

Gramsci (1989) também questionava o caráter ilusório que possuía a formação das escolas profissionalizantes ao criar uma ideia de democracia que, ao contrário, solidificava a degenerescência progressiva da escola, na medida em que esta se preocupa em resolver problemas práticos e imediatos, relegando a questão formativa da escola desinteressada. Logo, esse modelo, longe de ser democrático, reafirmava um posicionamento reforçador de perpetuação das classes sociais.

A escola desinteressada era democrática porque colocava, a cada cidadão, pelo menos abstratamente, a condição de ser um governante. Por isso, Gramsci insiste em que, pelo menos nos graus básicos, o ensino permanecesse desinteressado. Essa garantia dava a oportunidade de que os filhos das classes subalternas tivessem acesso à cultura, não no sentido enciclopédico, mas de uma cultura histórica cuja aquisição ajudaria o homem a

interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela (GRAMSCI, 1995).

A escola unitária tinha a seu encargo proporcionar às classes subalternas uma visão das leis naturais às quais os homens deviam adequar-se e dominá-las, e das leis estatais e civis, que são construídas por homens e podem sofrer modificações. Essa formação deveria servir exatamente para facilitar a vida do homem dentro do mundo moderno, à medida de sua transformação e socialização. Quanto aos conhecimentos dos direitos e deveres, estes são imprescindíveis para se romper com as visões folclóricas de sociedade de ordem dominante e se introduzir o aluno na sociedade, e com isso a escola estaria cumprindo seu papel de construir a cidadania. No domínio das leis naturais e sociais, efetivaria o princípio educativo sobre o qual estava fundada a escola elementar: o conceito de trabalho (MANACORDA, 1990).

O trabalho de elevação da cultura das massas não é algo que ocorra mecanicamente, mas de modo a unir questões da velha concepção com parte das novas. Portanto, uma nova visão de mundo só se tornará cultura de massa quando se tornar uma espécie de fé, semelhante ao que ocorre com os cristãos. A questão em que Gramsci se coloca é um projeto de metodologia para elevar a cultura das classes subalternas em vista da elaboração da visão hegemônica (GRAMSCI, 1995).

Para Gramsci, o processo hegemônico vincula o ato pedagógico ao político. Ambos isolados não concretizam, de forma plena, o estado hegemônico. A educação das massas, para a elevação de sua cultura, é um ato preliminar que serve de suporte à tomada do poder. Gramsci diferencia a guerra de posição da guerra de movimento; a primeira se dá de modo processual, compatível com o tempo político-pedagógico; a segunda ocorre pela tomada de assalto ao poder. A formação política é um constante desafio para quem se propõe ser educador, seja esse desafio formal ou popular (NOSELLA, 2004).

O que distingue a verdadeira educação é o fato de ela ser elemento de intervenção política; caso contrário, não é educação, diz Paulo Freire. O político é colocado como elemento de formação que caracteriza o sujeito como agente da sua história. Para Gramsci, o coletivo é o responsável pela formação de uma nova concepção filosófica de mundo (NOSELLA, 2004).

A ferrenha crítica gramsciana sobre o Estado, partindo da contestação de que este, longe de atender aos interesses gerais da sociedade, existe efetivamente para administrar os negócios da classe dominante; no caso da sociedade capitalista, os interesses da burguesia. É nessa perspectiva que Manacorda (1990) chama a atenção, quando o Estado é acusado por

alimentar e custear a escola autoritária, discriminatória e de natureza classista, que é privilégio de uns poucos, os abastados filhos de proprietários, deixando excluído o jovem da classe trabalhadora, também ou até mais, capaz intelectualmente de ser investido profissional e culturalmente.

Gramsci estava convencido, diante dos intelectuais tradicionais, de que seria um erro metodológico fundamental definir e avaliar o intelectual em geral a partir do interior de sua atividade ou de seu método de trabalho. Seria necessário ir além de então, procurando entender a relação social e orgânica que este exerce no conjunto das relações político-econômicas do Estado. Pois, não existe intelectual social solto, ou neutro, nem apenas uma única forma de comprometimento político, há duas grandes formas de engajamento social do intelectual: a tradicional e a orgânica (GRAMSCI, 1995).

Para Gramsci, a transformação dessa situação só seria possível, à medida que, como todo grupo social, a classe trabalhadora preparasse seu grupo de intelectuais que lhe daria suporte, pela homogeneidade e consciência da própria função e força econômica, política e social dentro do contexto vivido, pois, assim como as classes burguesas elaboram e formam seus intelectuais para difundir e conservar sua concepção de mundo, em vista de atender seus interesses, os trabalhadores também deveriam preparar seu quadro de intelectuais para implantar uma nova ordem social (GRAMSCI, 1989).

É preciso que fique claro qual o tipo de intelectual defendido nos princípios gramscianos, não se caracteriza unicamente por um acúmulo de conhecimentos, além de eloquência e boa oratória, típica da cultura clássica, senão e fundamentalmente, pela capacidade de organização e visão política da classe. É a este intelectual que Gramsci define como “orgânico” (GRAMSCI, 1995).

Considerando as mais importantes formas próprias de categoria de intelectuais criada por cada grupo social, Gramsci (1989) diz que cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, para lhe dar sustentação, potencializar e defender explicitamente suas atividades econômicas, de forma orgânica.

Portanto, esses têm um peso político de que necessita, como os tradicionais, do ponto de vista da competência técnica e instrumental, conferir ao grupo a serviço do qual trabalham, no caso dos intelectuais orgânicos à classe trabalhadora, a força necessária para fortalecer suas lutas e conquistas.

Assim como Gramsci, que provocou a reflexão e a proposta de mudança diante do seu contexto, em plena fase de industrialização, hoje, em plena crise do capital, caracterizada culturalmente pela perda de valores culturais “tradicionais” necessários à formação, que passam pelo processo educacional e que não se reduzem aos interesses imediatistas e ideológicos dessa sociedade tecnológica ou do conhecimento que ora vivemos; precisamos recolocar o debate das questões por ele apontadas, além de outras, a fim de que se supere a dependência dos, hoje, intelectuais tradicionais que se põem a serviço dos interesses das classes dominantes (GRAMSCI, 2001).

Para compreender o pensamento gramsciano sobre educação é necessário analisar as razões que o levam a discutir filosofia, política, cultura e educação, bem como o contexto histórico-social em que ele vivera, tendo em vista que nasceu e criou-se em uma ilha atrasada, pobre, fechada, arcaica, sofrida, preconceituosa, que era a Sardenha, donde emigrou aos 20 anos, em novembro de 1911 (NOSELLA, 2004).

A partir de sua história de vida Gramsci critica a própria concepção do mundo, com vistas a torná-la unitária e coerente e, além disso, elevá-la. Isso porque o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, é como um ‘conhecer-se a si mesmo’ como produto do processo histórico. Ao analisar a sua concepção de mundo Gramsci tem por objetivo, também, compreender como ela se converte em norma de conduta de vida e como esta propicia a concretização de uma reforma intelectual e moral, que se converta numa vontade coletiva. Nesse sentido, Gramsci preocupa-se com o papel da cultura e dos intelectuais nos processos de transformação histórica. Suas ideias sobre educação surgem desse contexto (GRAMSCI, 1995).

O objetivo de Gramsci era que o princípio educativo universal do trabalho industrial transformasse também a tradicional instituição escolar. Nesse contexto, a escola pode ser entendida, como um conceito amplo como: círculos culturais, Rotary Clubes, escolas de grandes jornais, das fábricas, do comércio, entre outros, pois acredita que a difusão da ideia de escola é natural (MANACORDA, 1990).

Em suas obras *Cadernos e Cartas do Cárcere*, Gramsci demonstra grandes preocupações acerca das questões didático-pedagógicas, orientado pela sua concepção de vida, de cultura, de filosofia, de história, para quem o ser humano deve ser educado cientificamente e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos, partindo de uma estreita e vital ligação com sua base popular e com seu senso comum (GRAMSCI, 2001).

Tal concepção educacional seria a da ótica do trabalho, que é o oposto de uma educação voltada para a formação de um técnico abstrato. Para o teórico sardo, a educação é

um processo de aquisição de conhecimentos necessários ao homem no seu intercâmbio com a natureza e com os outros indivíduos. Por isso, a educação ocupa lugar central no pensamento gramsciano e na sua luta política pela organização da cultura em nível de massa.

Nos Cadernos do Cárcere ressalta o vínculo objetivo entre pedagogia e política, e a relação pedagógica que existe em toda sociedade, no seu conjunto ou quando coloca a escola como uma atividade essencial no futuro. Entender das ideias de Antonio Gramsci implica em conhecer o conceito de hegemonia, que significa a relação de domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade.

O domínio se caracteriza pelo consenso e coerção. A força é exercida pelas instituições e pelo controle do aparato policial-militar. O consenso se refere, sobretudo, à cultura – que é uma liderança conquistada entre a maioria da sociedade e formada por um conjunto de valores morais e regras de comportamento. Assim, para o teórico italiano, toda hegemonia é ‘pedagógica’, isto é, de educação, de aprendizado.

Porquanto, o povo deve ser educado de modo a tornar-se sujeito ativo e consciente na vida política. Tal educação das massas deve ser realizada pela mediação de ‘intelectuais’, isto é, dos indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social que, emergindo no terreno da produção econômica, procura exercer o seu governo sobre a sociedade. Como ‘funcionários’ de uma determinada classe social, são eles que realizam as funções subalternas da hegemonia social, procurando obter o consentimento das grandes massas ao domínio político da classe social à qual estão organicamente vinculados.

Gramsci considera a escola a principal agência, na sociedade civil, de formação de intelectuais. De modo especial, preocupa-se com a preparação de intelectuais de novo tipo, organicamente ligados às classes subalternas, para que possam influir no processo da hegemonia civil, educando e formando o povo, ou seja, elaborando e tornando coerentes os problemas que as massas populares apresentam em sua atividade prática para, assim, constituir um novo ‘bloco cultural e social’. “Por intelectuais deve-se entender não somente essas camadas sociais tradicionalmente chamadas de intelectuais, mas em geral toda a massa social que exerce funções de organização em sentido amplo: seja no plano da produção, da cultura ou da administração pública.”

É dessa linha de raciocínio que Gramsci discute a organização da escola, pois a considera uma das mais importantes instituições que movimentam o conteúdo ético estatal, isto é, das ideologias que circulam na sociedade civil, seja com a finalidade de legitimar o grupo dominante tradicional, ou de lutar contra ele para fundar uma nova sociedade.

A concepção de Gramsci sobre a organização cultural, formulada na juventude, mantém seus elementos básicos e foi aprofundada na prisão. Lá desenvolve questões relacionadas ao trabalho cultural de conquista de uma consciência unitária, indo do conceito de 'hegemonia' até as formas concretas de organizar e difundir a cultura. Desse modo, ele chega à questão da escola. Suas análises sobre o assunto estão esboçadas desde 1916, quando acusou a escola de ser um privilégio das elites e criticou sua forma dualista de organização.

### 2.3 O TRABALHO COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO

Neste item, são discutidos os entraves e as dificuldades para a efetivação do trabalho como espaço pedagógico, analisando-os para que se possa pensar em estratégias de articulação e superação da histórica dicotomia entre educação e trabalho.

De acordo com Frigotto (2001), é vivenciado, neste início de século e de milênio, um tempo de profundas contradições e, sobretudo, de uma inaceitável situação em que o avanço científico e tecnológico é ordenado e apropriado pelos detentores do capital, em detrimento das mínimas condições de vida de mais de dois terços dos seres humanos.

As reformas neoliberais, cujo escopo é de liberar o capital à sua natureza violenta e destrutiva, abortam as imensas possibilidades do avanço científico de qualificar a vida humana em todas as suas dimensões, inclusive diminuindo exponencialmente o tempo de trabalho necessário à reprodução da vida biológica e social (TUMOLO, 2005).

Nesse contexto, vive-se em um tempo de ampliação do desemprego, da precarização do trabalho e de uma situação de permanente angústia e insegurança daqueles que, para sobreviver, têm apenas sua força de trabalho para vender (TUMOLO, 2005).

Frigotto (2001) lembra que predomina no plano ideológico o ideário que se afirma de todas as formas, mediante as poderosas redes de informação, em que se inicia um novo tempo, um tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia.

Em tempos de globalização, o trabalho é também um direito, pois é por ele que o homem pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência. Então, impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o capitalismo, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria (POCHMAN, 2004).

Nos últimos três séculos, o trabalho esteve regulado pelas relações sociais capitalistas, o qual se trata de um modo de produção social da existência humana que foi se estruturando, desde o século XI, em contraposição ao modo de produção feudal, e que se caracteriza pela



emergência da acumulação de capital e, em seguida, mediante esta acumulação, pelo surgimento da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção (FRIGOTTO, 2001).

O modo de produção capitalista, para constituir-se, todavia, necessitava da abolição da escravidão, já que era fundamental dispor de trabalhadores duplamente livres: não proprietários de meios e instrumentos de produção e também esses trabalhadores não poderiam mais ser propriedade de senhores ou donos. Logo, essas duas prerrogativas os tornavam proletários que necessitariam de vender seu tempo de trabalho (POCHMAN, 2004).

Frigotto (2001), ao trazer essas discussões para o campo educativo, reitera a concepção de educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na ideia de direito subjetivo de cada ser humano.

Gramsci (1995) propunha uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado democrático e a um projeto de desenvolvimento sustentável. Essa educação, por ser básica e de qualidade social, é a que engendra o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico tecnológico.

Além disso, Gramsci (1995) ressalta que o princípio educativo do trabalho deriva da sua especificidade de ser uma atividade necessária desde sempre a todos os seres humanos. O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, sendo um dever e um direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, entre outras.

Santana ; Christófaros (1999) afirmam que compreender a realidade e entender seus desdobramentos específicos no trabalho e a educação, no e para o setor saúde, é um desafio em relação à conformação de papéis e ações no espaço de trabalho e de capacitação profissional do setor, o que transcende saídas normativas ou mesmo processos de auto-regulação profissional. As articulações entre o processo de formação de profissionais e trabalhadores de saúde e a produção de serviços do setor expressam particularidades da relação geral entre educação e trabalho na sociedade.

Ainda de acordo com esses autores, é importante lembrar que os aspectos inerentes à constituição histórica da sociedade e do trabalho trazem o desafio de compreender a educação em suas múltiplas dimensões: cultural, política, econômica e social.

Santana ; Christófaros (1999) desafiam ainda a compreender melhor a educação do trabalhador, pois, historicamente, esta sempre esteve voltada não para proporcionar a sua emancipação e o seu desenvolvimento humano e social, mas para torná-lo dócil, disciplinado e cumpridor de ordens, sempre no intuito de contribuir para a efetivação do sistema capitalista, o qual vai se constituindo como hegemônico no decorrer da modernidade.

Associado a esse fato, Cavalcante (2007) acrescenta que, historicamente, a educação disponibilizada aos estudantes das camadas trabalhadoras sempre foi fundamentada em uma formação intelectual idealizada, baseada na concepção tradicional de cientista, de literato, de filósofo, de artista ou orador eloquente.

Duarte (2006) diz que essa visão de educação distancia-se muito da realidade das necessidades dos estudantes trabalhadores e distancia, cada vez mais, esses sujeitos da escola e da sua compreensão como intelectuais. Outra concepção, igualmente equivocada, é a de que a escola deve formar o trabalhador em seu aspecto manual para ocupar os postos de trabalho subalternos na sociedade. Com isso, a escola reforça as desigualdades sociais e contribui para a perpetuação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Esse modelo de escola contribui para o ritual disciplinador, que tem por objetivo formar sujeitos que atendam às necessidades do mercado de trabalho, sujeitos disciplinados, dóceis, obedientes e pouco criativos. Entende-se que estudar a realidade atual baseada nas categorias gramscianas pode proporcionar a compreensão do papel da educação na organização da cultura e na construção de uma nova hegemonia (KUENZER, 2003).

O pensamento de Antônio Gramsci é uma referência obrigatória para se discutir a relação entre educação e trabalho. A educação, para Gramsci (1995), desempenha um papel fundamental tanto na consolidação da hegemonia como na formulação da contra-hegemonia. Para o autor, a hegemonia é assegurada pelos organismos privados e não inteiramente pelo Estado.

A organização escolar, ao lado de outras instituições da sociedade civil, auxilia na consolidação da hegemonia, que é exercida essencialmente em nível da cultura e da ideologia. O sistema educacional se constitui num dos canais nos quais se dão a produção e a difusão da ideologia (MANACORDA, 1990).

Nesse sentido, Gramsci (1995) traz que a escola é o instrumento para formar intelectuais de vários níveis. No sistema educacional burguês tradicional, são formados os intelectuais orgânicos da classe burguesa que contribuem para a manutenção da hegemonia.

Existem, nesse grupo de intelectuais, indivíduos que têm uma concepção de mundo que transcende os seus interesses de classe e auxiliam na formulação da contra-hegemonia.

Esses dois tipos de intelectuais são formados na escola, mas, no que se refere a este último grupo, a sua consciência é formada fora da escola, isto é, no partido político. O mesmo acontece com os intelectuais orgânicos não profissionais (MANACORDA, 1990).

Gramsci (1995), ao analisar o sistema de ensino italiano, critica a sua dualidade, isto é, a existência de dois tipos de ensino: a escola humanista e as escolas particulares de diferentes níveis. A primeira é destinada a desenvolver a cultura geral dos indivíduos da classe dominante, enquanto a outra prepara os alunos oriundos das classes dominadas para o exercício de profissões. Com o desenvolvimento da base industrial, houve o surgimento do intelectual urbano e a necessidade de profissionalização desses indivíduos nas escolas técnicas.

Para Gramsci (1995), a solução da crise do sistema de ensino italiano se daria a partir da implantação da escola única de cultura geral, formativa, que equilibrasse o desenvolvimento tanto da capacidade intelectual como da manual. Essa escola forneceria orientação profissional e prepararia os indivíduos, fossem para o ingresso em escolas especializadas, fossem para o trabalho produtivo.

Gramsci (1995) relativiza o papel da disciplina na escola única na medida em que critica a disciplina existente por ela ser mecânica e hipócrita. É privilegiado na escola unitária o incentivo de métodos de estudo e aprendizagem que estimulem a criatividade, não devendo estes ser monopólios da universidade.

Outra crítica ao sistema de ensino vigente diz respeito à distância existente entre os liceus e a universidade, assinalada da seguinte forma: do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passando à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e autonomia moral são teoricamente ilimitadas (MANACORDA, 1990).

A proposta de Gramsci (1995) consiste em que a academia deve manter um intercâmbio com a universidade e deve possibilitar aos egressos da escola única, que ingressaram no trabalho, acesso ao conhecimento e subsídios para o desenvolvimento de atividades culturais. A sua preocupação é a de que os trabalhadores não devem ser passivos intelectualmente. Nesse aspecto, Gramsci propõe a integração do mundo da cultura com o mundo do trabalho.

A aproximação entre educação e trabalho, segundo Gramsci (1995), inicia-se na escola elementar com o objetivo de despertar uma nova concepção de mundo nos jovens. O conceito

e o fato do trabalho são 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; a atividade teórico-prática do homem cria os primeiros elementos de uma intuição, liberta o homem de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo.

Essa abordagem permite uma maior aproximação da escola com a vida que, por outro lado, ocasiona uma participação mais ativa dos indivíduos na sociedade. Gramsci (1995) considera que a educação é o processo pelo qual se construirá a organização do operariado, com o intuito de constituir uma nova hegemonia. O que se coloca, nesse sentido, é o processo educativo como forma de superação do senso comum, ou seja, da visão desarticulada e limitada da realidade.

Gramsci (1995) esclarece ainda que uma pedagogia voltada para a superação do senso comum relaciona-se à vida prática dos educandos, tornando-se um senso comum renovado pela consciência e pelo vigor das filosofias individuais. Trata-se de uma educação voltada para a organização da cultura, cujo elemento central é seu caráter emancipatório, ou seja, uma forma de construir e efetivar a revolução proletária baseada em mudanças substanciais na própria cultura, na forma como os sujeitos veem o mundo. Nesse processo de luta pela formação de um novo homem, Gramsci não via os operários como simples massa de manobra.

Como destaca Manacorda (1990), havia da parte de Gramsci um desdém pelo espírito antiproletário do intelectual pequeno burguês o qual crê ser o sal da terra, e vê no operário o instrumento material da mudança social e não o protagonista consciente e inteligente da revolução.

Manacorda (1990) afirma que Gramsci nega a espontaneidade da criança no processo educativo e que o autor tem uma visão negativa do processo educativo como um desnivelamento, ou seja, o cérebro da criança é um novelo que o professor ajuda a desenrolar.

Gramsci (1995, p.136) afirma que “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”, e este é o eixo norteador do seu princípio educativo: a interação entre o técnico e o humanístico. É essa vinculação que garante que um operário manual se torne não apenas qualificado em sua função, “mas que cada cidadão possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo” (GRAMSCI, 1995, p. 137).

Ao tratar do processo educativo, o pensamento gramsciano não se limita à instituição escolar, embora esta, juntamente com a família, tenha um papel preponderante na formação

da visão de mundo das novas gerações, cumprindo uma função molecular. Na verdade, ele concebe que outras instituições também têm papel importante na formação dessa visão de mundo, como a igreja, os partidos políticos, os sindicatos, os jornais, as revistas, entre outros, que compõem a sociedade civil e irão constituir uma nova hegemonia no processo de efetivação do consenso (DUARTE, 2006).

Farias (1995) afirma que Gramsci concebia que a escola de seu tempo tinha como característica um aspecto pervertido, na medida em que havia uma luta contra a inteligência do trabalhador, a favor de um processo de mecanização do operário. As escolas profissionais constituíam-se, então, “como incubadoras de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme” (MANACORDA, 1990, p. 29).

É diante desse quadro pedagógico que Gramsci (1995) desenvolve a ideia de escola única, ou seja, um modelo escolar que tenha como princípio o atendimento à necessidade inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual.

O autor relata a tendência das escolas em fornecer uma formação com objetivos imediatistas. Esse fato está relacionado à crise da tradição cultural e da concepção de vida e de homem.

Ressalta, entretanto, que a escola pode ser formativa e instrutiva, ou seja, rica em noções concretas. Recomenda que se deve evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo de escola preparatória (elementar e média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, entretanto, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (MANACORDA, 1990).

À primeira vista, a criação de escolas profissionalizantes pode parecer democrática, mas, para o autor, esse tipo de escola acirra as diferenças sociais. Ao invés da qualificação para um determinado posto de trabalho, Gramsci (1995) defende que a escola capacite todo o indivíduo, mesmo que abstratamente, a ser dirigente.

Duarte (2006) reforça que a formação humanista a que Gramsci se refere trata da formação dos novos homens criadores de sua própria vida e história centrada num ideário coletivo, de classe, e é este o papel da educação humanista: dar as condições de um desenvolvimento total do educando, sem preocupação com especializações. A escola deve

oferecer à criança a possibilidade de formar-se como sujeito, de adquirir os critérios gerais indispensáveis para o desenvolvimento de seu caráter.

Gramsci (1995) colabora, dizendo que a constituição da escola única era fundamental para a formação de círculos de cultura, a exemplo do que ocorria nas redações de revistas que assumem a função de instituições pós-escolares especializadas em organizar as condições nas quais seja possível manter-se a par dos progressos que ocorrem no ramo científico.

O papel da escola humanista, para Gramsci (1995), é o de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de capacidade e criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação. É importante notar o papel do professor nesse modelo de educação. O docente terá como tarefa “registrar, desenvolver e coordenar as experiências e observações pedagógicas e didáticas; desse trabalho ininterrupto só pode nascer o tipo de escola e o tipo de professor que o ambiente requer” (GRAMSCI, 1987, p. 73).

Duarte (2006) afirma que educar contra o espontaneísmo, contra o tecnicismo, fazendo a vinculação com a vida do aluno, constituía-se, para Gramsci, como forma de não subestimar a capacidade das crianças, considerando-as como seres que já raciocinam, com as quais se fala seriamente até mesmo as coisas mais complexas. Para Gramsci, a participação ativa do aluno na escola só se dará se a escola for ligada à vida do educando.

A educação, para Gramsci (1995), deve ter como meta a inclusão dos sujeitos na realidade social concreta, tendo como princípio considerar, desde os momentos iniciais do ensino, os alunos como sujeitos participativos, pois a participação é um dos requisitos que poderá possibilitar ao cidadão tornar-se governante.

O surgimento de uma nova organização social exige a formação de um novo princípio educativo. De acordo com Gramsci (1995), estabeleceu-se aí uma crise do sistema de ensino italiano, uma crise em seu princípio pedagógico.

De acordo com Duarte (2006), as universidades e academias ganham também uma nova função nesse processo de constituição de uma nova sociedade em Gramsci. Nesse contexto, essas instituições deveriam se pautar na relação entre vida e cultura, contrário ao isolacionismo academicista presente em muitos espaços acadêmicos.

Trazendo essas discussões para a atualidade, Kuenzer (2003) diz que é interessante observar que os países latino-americanos vêm sofrendo um conjunto de profundas transformações, sendo estas associadas ao processo de reestruturação produtiva em nível internacional, o qual se caracteriza por uma nova onda de difusão de inovações tecnológicas e

organizacionais, ao longo das mais diversas cadeias produtivas e pela reorganização dos mercados.

Rachid ; Gitahy (1995) acrescentam que no centro das transformações do mundo do trabalho verifica-se um intenso processo de reorganização do trabalho e de elevação da produtividade, afetando o volume e a estrutura do emprego, como também o perfil e a hierarquização das qualificações e os padrões de gestão da força de trabalho. Esse conjunto de inovações aponta para a constituição de um novo paradigma de organização industrial qualitativamente distinto do modelo de eficiência taylorista-fordista.

É, nesse contexto, que, atualmente, os novos conceitos de produção que se apresentaram como alternativas ao modelo taylorista/fordista foram disseminando a ideia de que a reintegração de atividades e o emprego de uma mão de obra qualificada eram necessários ao desenvolvimento de um trabalho rico e variado. Essas noções tomavam por base o argumento de que a substituição do trabalhador por máquinas não permitiria, por si só, que melhores taxas de produção fossem atingidas (KUENZER, 2003).

Santana ; Christófaró (1999) argumentam que, até quando predominava o modelo fordista de educação e de trabalho, era suficiente "aprender a fazer" e dominar uma tecnologia (em boa medida de base empírica ou intuitiva) para inserir-se e manter-se, até a aposentadoria, no mercado de trabalho. Hoje é preciso "aprender a aprender e compreender", usando o conhecimento como insumo estratégico na disputa concorrencial por posições instáveis numa nova realidade de mercado de trabalho.

Shiroma ; Campos (1997) argumentam que a difusão das novas concepções de educação no trabalho, no início dos anos 1990, reforçou as iniciativas de promoção de programas de educação para a competitividade, uma vez que a educação adquiria uma centralidade nos novos modelos de produção. Num primeiro momento, houve otimismo diante da possibilidade de resgatar a dívida social de longa data, a exclusão social no direito à educação. Entretanto, essas possibilidades não eram viabilizadas para a maioria da população.

Do ponto de vista da gestão do trabalho, Shiroma ; Campos (1997) trazem que essas inovações implicaram a mudança de um modelo baseado no exercício de mão de obra semiquificada, para outro baseado no uso intensivo de mão de obra qualificada, polivalente e cooperativa. A difusão de inovações tecnológicas e organizacionais na indústria brasileira se inicia em meados dos anos 1970, concomitantemente com o início da recessão e da abertura política.

Foi nesse contexto que, segundo Kuenzer (1998), nas empresas e nos setores mais modernos, surgiram os primeiros experimentos relacionados com esse novo paradigma. O

processo de modernização da indústria brasileira se verifica em um contexto que se caracteriza, por um lado, pela crise, instabilidade econômica, recessão e pelo desemprego e, por outro, pela redemocratização política e pela ascensão do movimento sindical.

Ainda segundo Kuenzer (1998), a retração e o conseqüente acirramento da concorrência no mercado interno, associados ao aumento das exportações numa conjuntura de intensificação da concorrência internacional têm induzido as empresas a se reestruturarem, sendo dentro desse novo cenário que a qualidade dos produtos e serviços adquire uma importância fundamental na dinâmica concorrencial.

Pochman (2004) acrescenta que o novo perfil de qualificação dos trabalhadores difere do perfil taylorista, o qual se caracteriza pelo grande emprego de uma mão de obra com baixos requisitos de qualificação e que valorizam a capacidade de repetição de tarefas simples e sem limites precisos quanto aos requisitos de educação formal.

As análises da educação no mundo do trabalho tendiam a argumentar que a educação para o trabalho servia, segundo Pochman (2004), exclusivamente, aos interesses do capital no processo de exploração da força de trabalho. O processo de produção capitalista precisava de trabalhadores qualificados, tornando desnecessário que níveis mais elevados de qualificação fossem desenvolvidos pela escola; seu vínculo com o sistema de produção era, portanto, de caráter ideológico, reproduzindo as relações sociais da sociedade capitalista.

Segnini (2000) afirma que a maior parte da mão de obra era de operários semiquilificados, com baixos requisitos educacionais, e que na maioria dos casos aprendiam sua função com poucas horas de treinamento no próprio local de trabalho. Uma mão de obra adestrada em tarefas simples, que exigiam pouca capacidade para lidar com situações diferenciadas.

Ferretti (2004) diz que, grosso modo, pode-se dizer que a área da educação que se volta para o estudo das relações entre trabalho e educação tem-se, historicamente, aproximado das discussões sobre o trabalho a partir de duas grandes matrizes que se complementam e, ao mesmo tempo, dependendo do enfoque, antagonizam-se. A primeira matriz remete ao campo especificamente técnico, tendo orientado a formulação e o desenvolvimento das propostas de formação profissional.

Segundo Ferreti (2004), dadas suas preocupações específicas e legítimas, esse segmento da educação é fortemente influenciado pelo progresso técnico e, portanto, pelas mudanças técnico-organizacionais que se dão no âmbito do trabalho, respondendo não apenas a desenvolvimentos científico-tecnológicos, mas, principalmente, a demandas da produção capitalista, aos quais os referidos desenvolvimentos procuram dar respostas.



Ainda segundo Ferreti (2004), a segunda matriz tem raízes na filosofia e na economia política de origem marxista, formulando, à educação, problemas de natureza econômica, filosófica, social e ético-política, que remetem não apenas à formação profissional estritamente, mas à formação humana, em sentido pleno, da qual a primeira faz parte.

Shiroma ; Campos (1997) afirmam que essa nova ideia da escola como espaço de articulação entre a formação técnica e a humana condicionou as produções teóricas dos anos 1980 e as lutas em torno da educação como direito de cidadania. Retomava-se a discussão sobre a função social da escola, sob novas bases. Defendia-se a proposta de uma escola que tivesse o trabalho como princípio educativo, tendo como meta a formação omnilateral do homem.

Partindo da hipótese de que a forma de organização do trabalho na fábrica continha um projeto pedagógico, entende-se que o trabalho deve ser compreendido como determinante ao mesmo tempo, de educação, de qualificação e de desqualificação do trabalhador. Assim, se a desqualificação interessava ao patronato, para os trabalhadores interessava a qualificação, estratégia para compor novas formas de relações no interior da divisão social e técnica do trabalho (POCHMAN, 2004).

Assim, concordando com Shiroma ; Campos (1997), a empresa e a escola articulam-se no processo de distribuição desigual do saber: ao buscar atender às necessidades do mercado, a escola serve ao capital e, contraditoriamente, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho, a escola presta um serviço à classe trabalhadora.

Segundo Shiroma ; Campos (1997), as pesquisas na educação, em torno dos processos de reestruturação produtiva, que trariam alguns elementos para responder a tais questões, estavam ainda em sua fase inicial. Enquanto alguns estudos buscavam identificar os novos conteúdos da qualificação, referentes às habilidades técnicas, outros já estavam apontando para atributos diferentes como comportamentos, atitudes, valores, que marcavam a qualificação.

No período histórico em que predominou a forma taylorista-fordista de produção capitalista, Shiroma ; Campos (1997) dizem que o olhar lançado pela área educacional à qualificação profissional foi profundamente marcado pela sua dimensão especificamente técnica, quer para justificar os procedimentos de seleção e de formação profissional, de acordo com a primeira matriz, quer para questionar, de acordo com a segunda, as demandas feitas ao indivíduo e à educação que tomavam por base a acentuada divisão técnica do trabalho.

Segundo Shiroma ; Campos (1997), a primeira matriz tem suas raízes no artesanato, que exigiria, da parte dos aprendizes, um longo processo de aprendizagem, o qual implicaria o domínio de todos os elementos envolvidos na elaboração de um produto (matéria-prima, instrumentos, métodos, processos de transformação da matéria-prima, entre outros, isso num longo processo de formação desse aprendiz).

Ainda segundo os autores citados, a segunda matriz é instituída pela manufatura ao promover a divisão técnica do trabalho. Essa divisão, de início incipiente, será progressivamente ampliada com as revoluções industriais, as quais promoverão não apenas o vínculo mais estreito do homem com a máquina, mas sua dependência dela, no que se refere à produção. Tal processo de divisão técnica do trabalho atinge seu ápice ao final do século XIX e início do século XX seria responsável, segundo vários autores, pelo processo de desqualificação dos trabalhadores.

Kuenzer (1999) acrescenta a discussão de que o avanço da tecnologia passou a não demandar mais trabalhadores aptos a operarem máquinas isoladas e a realizarem tarefas específicas, mas capazes de supervisionarem a produção realizada por estas e de controlarem a articulação entre a produção de várias máquinas sofisticadas. Nesse sentido, recobrar-se-ia, senão todos, pelo menos parte dos elementos que implicariam, de novo, o domínio do processo de trabalho por inteiro pelo seu executor, ou pelo menos o domínio por inteiro de fases desse processo, instituindo-se uma requalificação deste.

No âmbito das discussões da área educacional sobre os desdobramentos da divisão técnica do trabalho na constituição do trabalhador e na sua qualificação profissional, entende-se que o processo de parcelarização, rotinização e degradação do trabalho que já se fizera presente desde o desenvolvimento da maquinaria, o qual oferecia os argumentos empíricos para evidenciar não apenas o processo de alienação a que estavam submetidos os operários e trabalhadores em certos setores dos serviços, mas também a perda de saberes que cada vez mais eram transferidos para as máquinas e os equipamentos (KUENZER, 1998).

Kuenzer (1999) relata que a resultante na área da educação foi o acirramento das disputas em torno da formação profissional e da formação geral e a proposição e a defesa acirrada de uma educação de caráter geral que, contrapondo-se ao duplo processo de alienação/desqualificação, promovesse a formação plena dos educandos (especialmente os da escola pública, em função da sua extração social), a qual não só lhes proporcionaria acesso aos saberes, mas também o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o trabalho e as condições de seu exercício na sociedade capitalista.

É importante destacar que se difundia a ideia de que a flexibilização demandaria um novo perfil de qualificação da mão de obra, que compreenderia: escolaridade básica, capacidade de adaptação a novas situações, compreensão global de um conjunto de tarefas e de funções conexas, demandando capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretações de informações (KUENZER, 1999).

Kuenzer (1999) revela que essas propostas respaldam-se na tese de que os novos paradigmas produtivos, fundados em processos flexíveis e integrados, demandam da força de trabalho, conhecimentos e atitudes diferenciados daqueles requeridos pelo taylorismo/fordismo, dando lugar ao desenvolvimento de competências laborais abrangentes, que passam a definir o perfil do “novo” trabalhador.

Esse novo perfil de qualificação, demandado pelos sistemas flexíveis e integrados de produção, colocaria novas tarefas para a formação profissional; a extrapolação dos conhecimentos específicos de uma determinada ocupação recolocava, no centro do debate, a questão da polivalência. Este debate, entretanto, não encontrou consenso entre os educadores, evidenciando duas orientações distintas na perspectiva da educação dos trabalhadores: a polivalência e a politecnicidade (SEGNINI, 2000).

Shiroma ; Campos (1997) explicam que polivalência significa um trabalho mais variado com uma certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e sem implicar, necessariamente, mudança qualitativa das tarefas. Representa nada mais do que uma racionalização formalista com fins instrumentais. Não significa, obrigatoriamente, intelectualização do trabalho, mesmo que se trabalhe com equipamentos mais complexos.

Já a politecnicidade, ainda de acordo com Shiroma ; Campos (1997), representa o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas em nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento.

Nesse aspecto, do trabalhador atual requer-se mais do que saber/fazer, avançando para o saber/ser, revalorizando-se aspectos da subjetividade, desprezados pela organização científica do trabalho. Então, há de se perguntar se a mobilização de aspectos da subjetividade do trabalhador no processo de trabalho tem como perspectiva a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo (SEGNINI, 2000).

Para que isso se torne possível, é necessário agregar ao conjunto das competências profissionais as competências políticas que permitiriam aos indivíduos refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, assim como na esfera pública, nas instituições da sociedade civil, constituindo-os como atores sociais dotados de interesses próprios que se tornam interlocutores legítimos e reconhecidos (DUARTE, 2006).

Shiroma ; Campos (1997) concluem que universalização do ensino básico e uma maior qualificação nos foram apresentadas como possibilidades de resgate da dignidade, da cidadania. Contudo, estamos presenciando o aumento da exclusão social, a conjugação entre crescimento da produção, da produtividade e da competitividade industriais e a queda sistemática do emprego industrial. Nesse contexto, somos convocados a repensar as relações entre educação e trabalho.

Além disso, fatores importantes a serem considerados são a velocidade com que conhecimentos e saberes tecnológicos se renovam na área da saúde, bem como a distribuição de profissionais e de serviços segundo o princípio da acessibilidade para o conjunto da população o mais próximo de sua moradia. Portanto, torna-se crucial o desenvolvimento de recursos tecnológicos de operação do trabalho orientados pela noção de aprender a aprender e de trabalhar em equipe (SANTANA ; CHRISTÓFARO, 1999).

Outro percalço é que as famosas “capacitações” existentes nos serviços não se mostram eficazes para possibilitar a incorporação de novos conceitos e princípios às práticas estabelecidas, por trabalharem de maneira descontextualizada e se basearem principalmente na transmissão de conhecimentos. (KUENZER, 1999).

Santana ; Christófaró (1999) afirmam que, além dos aspectos políticos e institucionais referidos, há uma dimensão de fundamental importância relativa às concepções pedagógicas que circunscrevem as práticas de ensino nos serviços de saúde. O lugar comum é a negligência para com os pressupostos e os métodos do processo educativo nesse contexto.

Entretanto, paradoxalmente, há uma crença generalizada de que a capacitação e o aprimoramento dos trabalhadores se refletem necessariamente na melhoria dos serviços e nos níveis de saúde. E a situação torna-se mais grave porque, usualmente, essa crença resvala para a suposição equivocada de uma relação linear entre essas variáveis (SANTANA ; CHRISTÓFARO, 1999).

As resultantes corriqueiras desse conjunto de fatores são a ineficiência dos processos educacionais e a baixa efetividade de seus impactos sobre os serviços ou os padrões de saúde, bem como a reduzida influência dos serviços na qualificação da educação permanente de seus trabalhadores. Esse quadro impõe que se contextualizem os obstáculos à articulação trabalho e

educação no cotidiano da formação profissional em saúde (SANTANA ; CHRISTÓFARO, 1999).

É comum o questionamento sobre a educação permanente no intuito de que ela seria um novo modelo educacional com capacidade de permear qualquer prática educativa e se ela tem inscrição situada nos cenários de trabalho da saúde. Toma-se essa questão como interrogação sobre o território dessa prática. O território não é físico ou geográfico: é mundo do trabalho (BRASIL, 2009).

É compreensão do presente estudo que, para uma pessoa ou uma organização decidir mudar ou incorporar novos elementos a sua prática e seus conceitos, é necessário o contato com os desconfortos experimentados no cotidiano do trabalho, bem como a percepção de que a maneira vigente de fazer ou de pensar é insuficiente ou insatisfatória para dar conta dos desafios do trabalho (SANTANA ; CHRISTÓFARO, 1999).

Para habitar um território será necessário explorá-lo, torná-lo seu, ser sensível às suas questões, ser capaz de movimentar-se por ele com ginga, alegria e descoberta, detectando as alterações de paisagem e colocando em relação fluxos diversos: técnicos, cognitivos, políticos, comunicacionais, afetivos, entre outros (SEGNINI, 2007).

Esse desconforto ou percepção de abertura tem de ser intensamente admitido, vivido, sentido e percebido. Não se contata o desconforto mediante aproximações discursivas externas e alheias. Somente a vivência e a reflexão sobre as práticas vividas é que podem produzir o contato com o desconforto e, posteriormente, a disposição para produzir alternativas de práticas e de conceitos, para enfrentar o desafio de produzir transformações (RACHID ; GITAHY, 1995).

Santana ; Christófaro (1999) acrescentam que desenvolver competências para o pleno exercício de um ofício requer interagir no contexto em que o mesmo se realiza, aferindo a progressiva qualificação do aprendiz para o seu desempenho.

E aqui residem dois fortes obstáculos à implementação das diretrizes curriculares na forma almejada pela lei: a dicotomia entre teoria e prática ou entre ensino e serviço, e a dificuldade de avaliação de competências profissionais para efeito de certificações ao longo do processo de produção. O descolamento dos programas de ensino do contexto da produção é mazela antiga e arraigada (RACHID ; GITAHY, 1995).

A efetiva integração entre os processos de ensino/aprendizagem e de produção de serviços é, ademais, requisito indispensável para o desenvolvimento de competências profissionais, meio de cultura insubstituível para germinação de práticas adequadas de avaliação dessas mesmas competências (SANTANA ; CHRISTÓFARO, 1999).

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, tomando o cotidiano como lugar aberto à revisão permanente.

Diante das considerações tecidas nessa revisão de literatura, conclui-se que lidar com a teia de relações entre os processos educacionais e os processos de produção de serviços de saúde, desvendando os meandros dos mundos do trabalho e da educação nesse setor são exigências cada dia mais presentes na agenda dos gestores de recursos humanos do Sistema Único de Saúde (SUS). A análise permanente dessa problemática torna-se um exercício indispensável para o bom desempenho de suas responsabilidades.

### 3 METODOLOGIA

A investigação proposta é de natureza qualitativa que, de acordo com Minayo (1997), é aquela que responde a questões muito particulares, preocupando-se, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Foi realizado um estudo de caso, o qual, segundo Gil (2007), é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos.

Gil (2007) afirma que o estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade e vem sendo utilizado cada vez mais pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos. O estudo de caso pode ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas.

Gil (2007) ressalta, todavia, que existem preconceitos contra o estudo de caso, tais como, falta de rigor metodológico, dificuldade de generalização, muito tempo demandado pela pesquisa.

Entretanto, Gil (2007) defende que, diferentemente do que ocorre com os experimentos e levantamentos, para a realização de estudos de caso não são definidos procedimentos metodológicos rígidos. Por essa razão, são frequentes os vieses nos estudos de caso, os quais acabam comprometendo a qualidade dos seus resultados. Ocorre, porém, que os vieses não são prerrogativas dos estudos de caso, podendo ocorrer em outras modalidades de pesquisa. Logo, o que se propõe ao pesquisador disposto a desenvolver estudos de caso é que redobre seus cuidados tanto no planejamento quanto na coleta e análise das informações.

Outro ponto importante, segundo Gil (2002), é que a análise de um único ou mesmo de múltiplos casos fornece uma base muito frágil para a generalização. No entanto, os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população a partir de procedimentos estatísticos, mas sim os de expandir ou generalizar proposições teóricas.

Gil (2002) discute que se alega que os estudos de caso demandam muito tempo para serem realizados e que, frequentemente, seus resultados tornam-se pouco consistentes. De fato, os primeiros trabalhos qualificados como estudos de caso foram desenvolvidos em longos períodos de tempo e seus resultados deixaram muito a desejar. Todavia, a experiência

acumulada nas últimas décadas mostra que é possível a realização de estudos de caso em períodos mais curtos e com resultados passíveis de confirmação por outros estudos. Convém ressaltar, no entanto, que um bom estudo de caso constitui tarefa difícil de realizar.

Constituíram-se como participantes da pesquisa os integrantes da equipe multiprofissional da Unidade de Terapia Intensiva (UTI) da Casa de Saúde Dix-Sept Rosado (CSDR), em Mossoró/RN, a qual é composta de aproximadamente 29 profissionais, sendo 11 homens e 18 mulheres. A CSDR é administrada pela Associação de Proteção e Assistência à Maternidade e à Infância de Mossoró (APAMIM).

A seleção dos participantes se deu a partir dos seguintes critérios de inclusão: ser trabalhador da saúde na UTI da instituição e aceitar participar da pesquisa.

A coleta das informações foi iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, através do Parecer 427/2009, Protocolo 154/2009, Folha de Rosto 297711 e CAAE 0170.0.051.000.09.

Em seguida, foi realizado o contato prévio com os participantes, esclarecendo que a participação na pesquisa é livre, podendo desistir a qualquer momento, se desejarem; que o anonimato seria garantido e a identidade preservada, sendo os colaboradores identificados por pseudônimos; e, por último, apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, segundo Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, para que seja assinado pelo pesquisador e pelos colaboradores que concordaram em participar da pesquisa. A partir do consentimento dos colaboradores, foi agendada a coleta no local e horário por eles propostos.

Para coleta das informações, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, sendo individualizadas e sob consentimento dos integrantes da equipe multiprofissional, além da observação das atividades realizadas pelos profissionais no cenário da pesquisa.

Após a conferência das entrevistas, foi realizada a análise das informações que, na pesquisa qualitativa, a coleta e a análise das informações ocorrem de maneira dinâmica. Considerando-se que o referencial deste estudo parte da concepção do trabalho como princípio educativo segundo Gramsci (1995), foi estabelecida uma categoria de análise *a priori*, na perspectiva de possibilitar uma primeira aproximação com os resultados encontrados, definida como: espaços de trabalho como espaços pedagógicos. No processo de construção da pesquisa emergiu outra categoria: as formas de aprendizagem no trabalho.

Quando a coleta das informações foi concluída, estas foram processadas através da transcrição, a qual é a tradução para a linguagem escrita na íntegra, sendo retirados os vícios de linguagem e realizada a correção ortográfica com o cuidado para não distorcer as falas dos participantes da pesquisa.



Foram então realizadas leituras exaustivas das informações, destacando-se semelhanças e diversidades entre os conteúdos, articulando em pontos convergentes e divergentes. Para a análise das falas, as mesmas foram segregadas conforme a afirmação a respeito de determinado ponto, seguindo a *análise temática*, a qual permite comportar um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra ou fala. Esse tipo de análise consiste em identificar núcleos de sentido que compõem uma fala, tendo importante significado para os objetivos da pesquisa (TRIVINOS, 1995).

## 4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Os resultados desta pesquisa encontram-se a seguir, os quais foram classificados e analisados de acordo com as categorias estabelecidas, construindo-se a discussão em torno do objeto de estudo.

### 4.1 CENÁRIO DO ESTUDO

Mossoró é um município brasileiro, o segundo mais populoso do estado do Rio Grande do Norte, distando 275 quilômetros da capital, Natal. Localiza-se às margens do Rio Apodi-Mossoró, na região oeste do estado e na microrregião homônima.

Principal município da Costa Branca Potiguar, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). No ano de 2009, possuía uma população de aproximadamente 244.287 habitantes, o qual a coloca como a vigésima maior cidade da Região Nordeste, numa região de transição entre litoral e sertão a 42 quilômetros da costa.

Localizada entre Natal e Fortaleza, Mossoró é uma das principais cidades do interior nordestino e atualmente vive um intenso crescimento econômico e de infraestrutura; considerada uma das cidades brasileiras de médio porte mais atraente para investimentos no país. O município é o maior produtor de petróleo, em terra, no país, como também de sal marinho.

A fruticultura irrigada, voltada em grande parte para a exportação, também possui relevância na economia do Estado, tendo um dos maiores PIB per capita do estado. As festividades realizadas na cidade anualmente, atraem uma enorme quantidade de turistas. Destaque para o Mossoró Cidade Junina, uma das maiores festas de São João do país, e o Auto da Liberdade, o maior espetáculo brasileiro em palco ao ar livre.

Reduto cultural, o município foi marcado pelo Motim das Mulheres, pelo primeiro voto feminino do país, por ter libertado seus escravos cinco anos antes da Lei Áurea, sem falar da resistência a Lampião. O município foi desmembrado de Açu em 1852 e tinha o nome de Vila de Santa Luzia de Mossoró. Hoje, conhecida como a "*Capital do Oeste*" por ter se destacado das demais na região Oeste Potiguar, destaca-se também pelo turismo de negócios.

Santo Antônio é um bairro da cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte, principal e maior bairro da zona norte de Mossoró. O bairro de Santo Antônio é conhecido por ser uma das regiões mais violentas de Mossoró e, além disso, é o bairro onde se localizam hotéis como

o Hotel Thermas, o maior parque aquático de águas termais do Brasil, e o Garbus Trade Hotel.

A maior parte da população, cerca de 70000 pessoas no Bairro de Santo Antônio é de classe baixa e média, segundo informações do IBGE em 2009, mas em algumas partes do bairro, principalmente próximo ao centro, a população é de classe média-alta.

A Casa de Saúde Dix-Sept Rosado (CSDR): Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES) nº: 2410281; CNPJ nº:08256240000163; Razão Social: Associação de Proteção e Assistência à Maternidade e à Infância de Mossoró (APAMIM), de personalidade jurídica; logradouro: rua Juvenal Lamartine n. 334, Santo Antônio, CEP 59611040, Mossoró/RN - IBGE - 240800. Tel.: (084) 3314 5994.

É um hospital geral, de esfera administrativa privada, gestão dupla; natureza da organização: entidade beneficente sem fins lucrativos e dependência individual.

Dispõe dos seguintes serviços: obstetrícia (pronto socorro 24 h), puerpério (25 leitos), neonatologia clínica (10 leitos) e intensiva (03 leitos), cardiologia clínica (08 leitos) e cirurgia, nefrologia, oncologia clínica e cirurgia (20 leitos), terapia intensiva (06 leitos) e semi-intensiva, clínica médico-cirúrgica e centro cirúrgico. É o hospital de referência para obstetrícia, cardiologia, oncologia e nefrologia em Mossoró, Região Oeste Potiguar, Alto Oeste, cidades próximas da Paraíba e do Ceará.

A Unidade de Terapia Intensiva da CSDR, cenário do estudo, é composta por 06 leitos, dispondo dos seguintes profissionais de plantão: um médico, um enfermeiro, um fisioterapeuta e três técnicos de enfermagem por plantão. O nutricionista não é específico da UTI, mas fica responsável por todo o hospital.

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Constituíram-se como participantes da pesquisa os integrantes da equipe multiprofissional da Unidade de Terapia Intensiva (UTI) da Casa de Saúde Dix-Sept Rosado (CSDR), em Mossoró/RN, a qual é composta de aproximadamente 29 profissionais, sendo 11 homens e 18 mulheres, assim distribuídos: 05 enfermeiras, 13 técnicos de enfermagem, 03 fisioterapeutas, 01 nutricionista e 07 médicos. Ressalta-se que todos os trabalhadores possuem mais de um vínculo empregatício.

TABELA 1: A tabela a seguir mostra a situação dos participantes da pesquisa com relação a grau de escolaridade, idade e quantidade de vínculos empregatícios.

ENTREVISTADO	GRAU DE ESCOLARIDADE	IDADE	VÍNCULOS EMPREGATÍCIOS
1	SUPERIOR	35	05
2	SUPERIOR	33	03
3	SUPERIOR	22	02
4	TÉCNICO	25	03
5	TÉCNICO	40	02
6	TÉCNICO	38	02
7	TÉCNICO	36	02
8	TÉCNICO	28	02
9	TÉCNICO	39	02
10	TÉCNICO	45	02
11	SUPERIOR	47	06
12	SUPERIOR	26	03
13	SUPERIOR	24	04
14	SUPERIOR	29	05

Com relação às enfermeiras, tem-se a seguinte caracterização:

- a faixa etária varia de 24 e 31 anos;
- sexo: todas do sexo feminino;
- pós-graduação: todas tem especialização (02 em saúde do trabalhador, 01 em terapia intensiva, 01 em saúde da família e 01 em neonatologia intensiva).

Com relação aos técnicos de enfermagem, tem-se a seguinte caracterização:

- a faixa etária varia de 33 a 42 anos;
- sexo: 11 do sexo feminino e 02 do sexo masculino;
- escolaridade: todos tem o ensino médio completo, 03 cursam a graduação em enfermagem e 02 cursam graduação em serviço social.

Com relação aos médicos, tem-se a seguinte caracterização:

- a faixa etária varia de 35 a 52 anos;
- sexo: todos do sexo masculino;
- graduação e pós-graduação: 04 especialistas em cardiologia, 01 anesthesiologista e 02 clínicos gerais.

Com relação aos fisioterapeutas, tem-se a seguinte caracterização:

- faixa etária: varia de 30 a 33 anos;
- sexo: dois do sexo masculino e 01 do sexo feminino;
- graduação e pós-graduação: 01 é especialista em fisioterapia intensiva e reabilitação cardíaca e os outros dois são graduados em fisioterapia.

A nutricionista tem 28 anos e é especialista em nutrição hospitalar.

#### 4.3 DISCUTINDO OS ESPAÇOS DE TRABALHO COMO ESPAÇOS PEDAGÓGICOS.....

A primeira questão do instrumento de coleta de dados versava sobre a opinião dos participantes com relação ao aprendizado proporcionado pelo trabalho. Diante das falas, citadas posteriormente, conclui-se que o trabalho é um espaço pedagógico, acontecendo o aprendizado de diversas formas, sendo estas discutidas no próximo item.

É importante ressaltar, concordando com Cavalcante (2007), que a área da saúde está sempre em constantes avanços, o que exige dos profissionais o aprendizado de forma permanente. A educação, a escola, suas leituras e currículos e seus instrumentos didáticos também devem mudar, pois são realidades históricas concretas e não metafísicas. Isto não quer dizer que a mudança seja tarefa fácil.

O investimento nos profissionais é uma forma apropriada de garantir uma assistência com resolutividade e eficácia. Este investimento, ainda de acordo com Cavalcante (2007), pode ocorrer de diversas formas, uma delas é através da promoção de uma educação voltada para o cotidiano de trabalho, na qual possibilitaria resgatar o potencial do trabalhador da saúde.

Nessa perspectiva, a tendência na área da saúde é modificar sua formação eminentemente técnica, recuperando o valor da educação geral e formação cultural sólida, com quadros teóricos e analíticos gerais, que forneçam aos alunos uma visão global do mundo e de suas demandas, possibilitando o desenvolvimento de competências para enfrentar as exigências atuais do mundo do trabalho em constante alteração.

Resumindo, a educação, nas idéias de Freire (2003), deve ser permanente porque o homem nunca está completamente formado, pois ele é um ser aperfeiçoável e flexível. Dessa

forma, a educação prepara o indivíduo para a vida, deixando-o perfeitamente entrosado no ritmo de mudanças.

Isto significa que um profissional oriundo de qualquer área deve ter, no pensamento de Oliveira (2009), além de suas competências tecnológicas específicas, uma motivação centrada na educação permanente, vontade de aprender, boa formação geral, domínio de informática, capacidade de liderança, trabalho em equipe, sendo essas as características que atendem ao novo mundo do trabalho, possibilitando que processos possam ser rapidamente aprendidos.

Os novos avanços proporcionados pelas tecnologias vêm trazendo consequências tanto para as condições de trabalho, como para o modo de viver do trabalhador, atingindo também o trabalhador da saúde. Antunes (2003) refere que a década de 1980 é marcada por grande avanço tecnológico, em que a automação, a robótica e a microeletrônica apropriam-se do universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção de capital. Concordando com Pires (1998), a descentralização da produção e mudanças nas formas de gestão do trabalho, associadas ao avanço tecnológico, têm atingido todos os setores da produção na sociedade.

O avanço científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial, tornam-se rapidamente obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação permanente.

Nas palavras de Medeiros ; Rocha (2004), há a necessidade de enfrentamento das inovações e diversificações tecnológicas adotadas pelo mundo do trabalho globalizado, que, por sua vez, determinam um novo modelo de produtividade de bens e serviços, gerando mudanças nas relações de trabalho e na organização produtiva. Dessa forma, a morbidade da população sofre o impacto dessas mudanças e estas, conseqüentemente, determinam demandas profissionais, bem como a elaboração de novas propostas assistenciais e paradigmáticas técnicas/científicas.

Dentro da necessidade de formação permanente e busca do conhecimento, Freire (2003) diz que o homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta. Assim, a procura por novas informações, geradas a cada dia, deve ser algo presente na vida profissional de qualquer trabalhador, e que seus conhecimentos numa determinada área são inesgotáveis, principalmente hoje com a transdisciplinaridade.

Falando sobre educação permanente no espaço de trabalho, Cavalcante (2007) afirma que o primeiro imperativo que deve preencher a educação permanente é a necessidade que se tem de sempre aperfeiçoar a formação profissional, e esta leva a compreender claramente o

que vem a ser uma educação permanente. O homem é um ser em constante mudança e mesmo depois de tornar-se adulto deve continuar transformando-se. Sendo assim, a educação deve ser permanentemente transferida para acompanhar e propiciar essas mudanças; além disso, deve ter como referência básica o nível de desenvolvimento técnico e as necessidades correspondentes.

A aprendizagem no trabalho sugere que os processos de educação dos trabalhadores da saúde tenham como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde. Nesta perspectiva, Cavalcante (2007) afirma que a aprendizagem no ambiente de trabalho gera resolutividade na assistência, pois, durante os momentos de apropriação de conhecimentos, os mesmos são relacionados com o que ocorre no dia a dia de trabalho, ou seja, no próprio processo de trabalho cotidiano. Com isso, busca-se a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, sendo estruturada através da problematização do processo de trabalho.

O mundo do trabalho constitui, igualmente, um espaço privilegiado de educação. Pode-se dizer, portanto, que a ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas frias e enciclopédicas; a ideia de educar para a liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não para o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial, constitui a alma da concepção educativa de Gramsci.

Entrando no pensamento de Manacorda (1990), sabe-se que essas orientações didático-pedagógicas expressam, sem dúvida, sua concepção de vida segundo a qual o ser humano deve educar-se científica e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos, partindo (e mantendo), porém, uma forte e vital ligação com sua base popular e com seu senso comum.

Essa base é a fonte perene de inspiração, sentimento, fantasia e solidariedade de todo homem culto. Caso contrário, teremos um técnico abstrato, um intelectual desenraizado. Gramsci (1995) mostra que sua polêmica contra o espontaneísmo deve ser entendida precisamente em relação a determinado interlocutor, entretanto, não significa uma rejeição *a priori* da espontaneidade humana e da criança.

O trabalho moderno organicamente se une à escola, no dizer de Manacorda (1990), quando consegue inspirar nesta o seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses e objetivos de todos, em sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim. Na verdade, esse princípio pedagógico originário do mundo do trabalho e que procura a escola para melhor

identificar-se, explicar-se, reforçar-se e atuar-se, nada mais é que o próprio princípio da liberdade concreta e da autonomia universal do homem.

Destaca-se que Gramsci (1995) não estabelece grau escolar para introduzir o trabalho como princípio educativo, na família e na pré-escola, até o último grau escolar, o trabalho moderno deve informar as atividades formativas. Finalmente, Gramsci não aplica esse princípio educativo ao processo pedagógico de forma mecânica, imediatista, reducionista e profissionalizante como um treino. Preparação para o trabalho, portanto, não é, em primeiro lugar, uma questão de aprendizagem técnica, nem é mecânica a preparação para o mercado; é, antes de tudo, aprendizagem dos hábitos adequados para lidar ou lutar no mundo do trabalho.

Na terceira questão do instrumento de coleta de dados, os participantes foram interrogados sobre o seguinte ponto: “Durante o seu período de tempo de trabalho aqui, você participou de algum curso promovido por esta instituição? Se sim, qual (is)?” Os pontos convergentes foram que não existe curso voltado para Terapia Intensiva e que não existe incentivo da instituição para a participação de cursos em outras instituições, o que perpassa por interesse pessoal. Esses pontos podem ser visualizados nos seguintes discursos:

“(…) Sim, só que curso direcionado a UTI não. Eu fiz um curso mais direcionado à parte de ultrassom de carótidas, mas assim questão pessoal mesmo, desenvolvimento pessoal, não direcionado para UTI, e nem promovido pela instituição, nada. Aqui não existe nenhum incentivo por parte da equipe para uma melhoria do pessoal não, aqui cada um é por si” (E1).

“Sim, participei, participei de vários cursos dentro da instituição, embora de incentivo de iniciativa própria” (E3).

“(…) direcionado às atividades dentro da Unidade de Terapia Intensiva não existe um, vamos dizer assim, uma grande importância na realização de cursos específicos. A gente sente, sentimos certa dificuldade de estar realizando esses cursos como também de estarmos participando deles” (E4).

“Sim, curso de aleitamento materno, o que não é um curso voltado para UTI” (E9).

“Não, não participei de nenhum curso nem palestra” (E11).



Colaborando com o entendimento desse ponto, Cavalcante (2007) afirma que o investimento nos profissionais é uma forma apropriada de garantir uma assistência com resolutividade e eficácia. Este investimento pode ocorrer de diversas formas: uma delas é através da promoção de uma educação voltada para o cotidiano de trabalho, na qual possibilitaria resgatar o potencial do trabalhador da saúde.

Com relação ao investimento em educação permanente, e de acordo com Tronchin, Melleiro ; Takahashi (2005), a implementação de ações e programas visando a garantir a qualidade é uma necessidade na busca pela eficiência, e uma obrigação do ponto de vista ético e moral para com os usuários e trabalhadores. Todo serviço de saúde que assuma a missão de assistir o ser humano deve preocupar-se com a melhoria constante do atendimento, almejando atingir uma relação harmônica entre as áreas administrativa, tecnológica, econômica, assistencial, de ensino e de pesquisa. Infelizmente, percebe-se que na instituição em estudo não existe esse investimento em pessoal como se discute atualmente.

É interessante destacar que cada profissional que se submete a um treinamento ou a cursos de qualificação, atualização, entre outros, deve repassar as informações para sua equipe de origem, funcionando assim como agente multiplicador. Cavalcante (2007) destaca que essa estratégia poderia ser viabilizada diretamente pela gerência local da instituição do profissional treinado, com organização de tempo para a realização do treinamento e a respectiva emissão de certificado para os participantes.

A utilização dessas estratégias de educação permanente garante a otimização dos recursos empregados em treinamentos e capacitações junto aos trabalhadores; uma maior valorização de todos os profissionais, sem pré-diletismos, homogeneizando e socializando o conhecimento e as práticas, na perspectiva de melhoria da assistência prestada e evitar a centralização de poderes e saberes com alguns profissionais.

A questão do acesso e atualizações dos conhecimentos é uma estratégia importante no processo de socialização do saberes e das práticas para facilitar o aprendizado coletivo. No processo de trabalho, porém, nem todos os profissionais, mesmo havendo oportunidades de acesso, participam. Essa situação, não generalizando, pode ser a de outros profissionais, o que deixa preocupações no que diz respeito à evolução dos conhecimentos em saúde e seu acompanhamento por parte dos profissionais que estão diariamente ao lado da população assistida nos serviços de saúde (COLLARES; MOYSÉS ; GERALDI, 1999).

Agravando mais ainda este quadro, como destaca Cavalcante (2007), estão as condições oferecidas a estes trabalhadores para que os mesmos desenvolvam a assistência, em que se almeja resolutividade, eficácia e eficiência junto à população. Portanto, além da falta

de interesse de alguns profissionais em adquirir novos conhecimentos, tem-se a precarização das condições de trabalho, que dificulta ainda mais a qualidade do cuidado em saúde prestado à população.

As oportunidades de qualificação, sem dúvida, ajudam na prestação de uma assistência melhor. Porém, muito do que se aprende não é colocado em prática devido às dificuldades, principalmente no âmbito das condições materiais e físicas. No dizer de Cavalcante (2007), a informação e o conhecimento oferecidos aos trabalhadores são capazes de gerar mudanças benéficas no local de trabalho e, desta forma, alcançar objetivos propostos na realização do trabalho. A aquisição de saberes, por meio do trabalho, transforma-o e pode levar a mudanças em uma dada situação de saúde.

Na questão 4, os entrevistados foram interrogados sobre o seguinte ponto: “Existem entraves e/ou dificuldades para a realização de atividades relacionadas com os processos de aprendizagem no e com o trabalho? Se sim, quais?” Um dos pontos convergentes foi: falta de interesse dos profissionais em participar de quaisquer atividades educativas, refletindo em comodismo por parte de alguns trabalhadores, especialmente os que detinham mais tempo de serviço.

Existe também excesso de carga horária de trabalho dos profissionais, traduzido em mais de um vínculo empregatício, o que impossibilita muitas vezes a participação em atividades educativas. Também foi citado pelos profissionais a ausência de um núcleo articulador e organizador de atividades relacionadas no e com o trabalho, sendo uma das causas a falta de interesse da gestão da instituição. Como fatores associados, existe uma carência muito grande na estrutura física, baixos salários e falta de incentivo financeiro.

É importante discutir melhor a questão do multiemprego, sendo este entendido como a vinculação dos trabalhadores em dois ou mais vínculos de trabalho. A conjuntura atual vem mostrando que as saídas buscadas pela grande maioria de trabalhadores da saúde para enfrentar a realidade de precarização do trabalho vêm sendo o ingresso em outros empregos, tanto no setor público como no privado (VERAS, 2003).

Para os que desenvolvem suas atividades através de escalas de plantão, há uma facilitação na conciliação das escalas, podendo o servidor acumular duas ou até três escalas de trabalho. O aumento da jornada de trabalho através de multiemprego ou de horas extras vem sendo a solução encontrada por alguns trabalhadores, mesmo que seja uma saída sacrificante e que traz prejuízos para a vida pessoal e coletiva (VERAS, 2003).

Outra forma é a ampliação de horas de trabalho e de remuneração através de escalas extras de serviço na mesma instituição. Médicos, enfermeiros, dentistas, auxiliares e técnicos

de enfermagem, entre outros, vêm cumprindo jornadas de trabalho superiores a 40 horas semanais e vêm acumulando 24, 36 e até 48 horas ou mais seguidas de trabalho através do mesmo vínculo de trabalho.

Todas as formas adotadas para a complementação da renda pelos trabalhadores, mediante a falta de perspectiva de valorização salarial, resultam no aumento da jornada de trabalho. Na maioria dos casos, os servidores assumem uma jornada de trabalho de 40 horas semanais ou 144 horas mensais, mas com o multiemprego e escalas extras, a sublocação e a substituição, as horas efetivamente trabalhadas podem chegar a 80, 120 ou mais horas semanais. Outro aspecto que se coaduna com o apelo ao multiemprego é o fortalecimento de valores consumistas estimulados pelo capital como uma das formas de sua sustentação.

A discussão a respeito do consumismo abre o debate sobre o limite entre utilização do trabalho como meio de atendimento das necessidades humanas básicas e a aquisição de produtos e bens de serviços para além dessas necessidades, mostrando-se uma questão essencial para evidenciar a aparência e a essência da questão do aumento da jornada de trabalho no seio da classe trabalhadora, uma vez que ela mesma é utilizada pelo capitalismo para absorver as mercadorias, criando comportamentos e valores.

A exposição a longas jornadas de trabalho, a precarização das relações de trabalho, a desvalorização salarial, a grave deficiência nas condições de trabalho, desencadeiam, além de processos físicos e emocionais, sentimentos que revelam trabalhadores com a autoestima em queda. Essa relação de aviltamento à sobrevivência humana é patente e se encaminha para o entorpecimento da sua dimensão humana, depressão, alienação, entre outros (VERAS, 2003).

O agravamento das condições dos trabalhadores da saúde ocorre por motivo de crise econômica e política, o que resulta em adoção de medidas de ajustes e cortes financeiros nas políticas sociais, tais como educação, segurança, transporte, moradia e trabalho. Podem-se destacar também as questões referentes aos baixos salários pagos aos profissionais da saúde, que, conforme Stacciarini ; Tróccoli (2002), não satisfazem às necessidades pessoais dos trabalhadores e de sua família, o que leva grande parte a ter mais de um emprego, com dupla e até tripla jornada de trabalho, muitas vezes em diferentes turnos de trabalho, tendo por consequência uma maior exposição a riscos.

Esse contexto, segundo Antunes (2007), reforça a necessidade de entender melhor essas questões inseridas no contexto do mundo do trabalho atual, as quais norteiam todo o processo de regulamentação do trabalho, alguns questionamentos são levantados: sabe-se que, no Brasil, no acesso ao trabalho, saúde, educação e lazer, a distribuição de renda não é igualitária, resultando no ingresso por parte dos trabalhadores, em diversas formas de

subproletarização do trabalho, presente nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, terceirizado, vinculados à economia informal, entre outras existentes.

Esses tópicos podem ser evidenciados a partir das falas a seguir:

“(…) o que eu acho que existe mesmo é falta de vontade e falta de uma pessoa que puxe isso aí, que tenha interesse de organizar, de chamar o pessoal, (…) eu acho que é comodismo mesmo (...). Também demanda tempo, demanda estudo, demanda organização e a gente não se sente estimulado para isso (...). A gestão também não está preocupada, não cobra, não existe nenhum tipo de cobrança” (E1).

“Sim, várias dificuldades, (...) pois não dispomos de cursos de reciclagem, para que possamos ficar mais por dentro de novos procedimentos que surgem sempre; e nós ficamos sem esse conhecimento, o que poderia favorecer bastante o nosso setor” (E2).

“Há um entrave sim, mas eu não acho tão significativo esse entrave em relação a profissionais que já tem um certo tempo de atividade, que são inertes, não todos claro, mas a maior parte é inerte às novas adaptações (...) sempre assim há uma resistência dos grupos mais antigos” (E3).

“Falta de estrutura, parte financeira, não existe motivação financeira (...). Você vê que os nossos profissionais, eles têm receio de estar participando às vezes até por uma questão de demanda de carga horária de trabalho, sobrecarga de algumas funções extra, porque a maioria dos profissionais que trabalham nessa instituição tem mais de um vínculo empregatício, então isso requer uma demanda de carga horária maior, (...) que eles às vezes mesmo participando não vê aquilo como uma contribuição para eles, simplesmente para cumprir” (E4).

Torna-se evidente nas falas que existem realmente profissionais que não se interessam em participar de oportunidades de qualificação, sendo que esta situação não está condizente com o mercado de trabalho atual, pois a exigência contemporânea é que cada vez mais o profissional se capacite, e passe a atender cada vez melhor seus clientes através da eficácia de um serviço oferecido.

Como ponto divergente aparece que a falta de interesse da gestão não determina a não realização de atividades, podendo ser visualizado nas falas que seguem:

“ (...) existem algumas dificuldades, excesso de carga horária e tal, não sei o quê, mas eu acho que isso daí não determina a falta das atividades relacionadas, eu acho que o que determina mesmo é a falta da iniciativa, exatamente, eu acho que falta alguém para coordenar, para chamar, para organizar, eu acho que ninguém não sei porque, mas ninguém tem esse interesse de organizar isso aí, de tentar fazer um trabalho em cima disso aí” (E1).

“ (...) mas assim não dificulta, não há uma dificuldade grandiosa, não justifica a falta de interesse da equipe (...) nada tão significativo que vá atrapalhar ou vá impedir o desempenho da equipe em si” (E3).

Concorda-se com Nosella (2004) quando traz que um elemento importante e necessário é a força de vontade, o amor à disciplina e ao trabalho, a constância nos objetivos; ao dizer isso, pensa-se não tanto na criança, mas nos que a guiam e que têm o dever de lhe fazer adquirir tais hábitos, sem reprimir a espontaneidade. O objetivo de Gramsci é educar a uma liberdade historicamente definida. Por isso, articula ele a disciplina externa (impositiva) com a autodisciplina e os exercícios de autonomia.

A prática de ações intencionais, segundo Silva (2004), é capaz de modificar a teoria, que, modificada, altera a prática de forma consciente sucessivamente. Pode-se constatar que esse processo de apropriação do conhecimento é responsável pela relevação da essência do trabalho.

Estudar é fundamental para o crescimento profissional e para a promoção de uma assistência com resolutividade. Mesmo admitindo que estudar é importante, Cavalcante (2007) destaca que alguns profissionais relatam que não estudam por diversos motivos, tais como: falta de interesse e motivação, acúmulo de tarefas profissionais e domésticas, e pelo fato de ter mais de um emprego.

A educação possibilita a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino; este seria seu papel essencial. Um dos principais papéis reservados à educação consiste, acima de tudo, em dotar a

humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Assim, a educação deve fazer com que cada um tome seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive.

Gramsci (1995) afirma que tanto o estudo como o trabalho são atividades que exigem extremos cuidados e máxima seriedade. Nenhuma contingência histórica ou social justifica aligeiramentos, protecionismos, rebaixamentos ou aviltamentos das condições e dos métodos dessas atividades, que são por demais sérios e importantes para serem submetidos a aventuras reformadoras. Esse princípio unifica a escola e o trabalho. A escola é viva porque os operários levam a ela a parte melhor deles, aquela que o cansaço da oficina não pode enfraquecer: a vontade de se tornarem melhores. Toda a superioridade de sua classe, neste turvo e tempestuoso momento, é evidenciada nesse desejo, que anima uma parte sempre maior de vocês, o desejo de adquirir conhecimento, de se tornarem capazes, donos de seu pensamento e de sua ação, artífices diretos da história de sua classe.

Muitas pessoas veem o trabalho e o estudo somente como duas atividades separadas e que têm que ser realizadas em horários diferentes, e não como uma atividade única e indissociável, realizadas no próprio momento do trabalho, ou seja, em seu ambiente laboral. Elas veem, de acordo com Cavalcante (2007), somente a aprendizagem formal, como meio de adquirir conhecimentos, e não veem que há uma forma de aprendizado cotidiano no próprio ambiente de trabalho, através da socialização de técnicas, procedimentos e experiências. Nessas perspectivas de trabalhar e estudar, elas poderiam estudar de várias maneiras, através de buscas individuais e/ou coletivas de sites e de revistas no acervo da instituição, com a estruturação e realização de cursos de curto prazo para atualizações, dentre outras formas.

É a liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador, o qual produz e define a política de produção e de distribuição. A escola de Gramsci, foi dito e com razão, é ancorada no trabalho; mais exatamente, é organicamente articulada com o trabalho industrial, tendo sua ideia sobre educação centrada na liberdade concreta, universal e historicamente obtida, isto é, na liberdade gestada pelo trabalho industrial e universalizada pela luta política.

Sobre a separação entre educação/trabalho e trabalho manual/intelectual, deve-se trabalhar na perspectiva de superação dessa dicotomia, pois nas palavras de Collares; Moysés ; Geraldí (1999), entre o exercício profissional e a formação prévia, constrói-se uma ruptura exatamente porque um é continuidade da outra. Esta ruptura não se dá nos saberes e conhecimentos, mas no estatuto do sujeito, que de estudante torna-se profissional, carregando, para o novo tempo, o tempo que passou. Exatamente porque a ruptura não é relativa aos

saberes e conhecimentos, mas relativa ao estatuto do sujeito, perdendo sentido a dicotomia posta pelas expressões “formação inicial” e “educação continuada”. Em geral, crê-se em que a formação inicial opera com conhecimentos (teoria) e a educação continuada retira da experiência profissional saberes (prática), quando efetivamente conhecimentos e saberes são concomitantes a ambos os momentos da vida dos sujeitos. Assim, não se pode afirmar que teoria e prática andam em sentidos diferentes.

A prática não pode vir antes da teoria, pois o trabalho em saúde deve ser embasado em conhecimentos teóricos/científicos. O que acontece muitas vezes, de acordo com Cavalcante (2007), é que a prática propicia a consolidação dos conhecimentos teóricos, levando a uma aprendizagem significativa e, com isso, o desenvolvimento de um trabalho com mais segurança no que realizam, e isso quer dizer que eles já tiveram a oportunidade de ver na prática o que a teoria afirmava. O que pode ocorrer é que os momentos vividos pelo trabalhador na prática da assistência tenham sido mais concretos e intensos para gerar aprendizagem, por se tratar de momentos reais com pessoas doentes sendo assistidos por ele.

No processo de trabalho em saúde, tem-se enfatizado que as instituições devem constituir-se em espaços de produção de serviços para os nela envolvidos, e ao mesmo tempo configurar espaços de valorização do potencial inventivo dos sujeitos que trabalham nestes serviços, englobando gestores, trabalhadores e usuários. No contexto da história da organização dos trabalhadores no movimento por mudanças nos ambientes de trabalho, tem-se confirmado que a prática acima comentada é possível e obtém sucesso. É uma estratégia que se materializa no esforço coletivo, a partir da compreensão do mundo do trabalho, e como o mesmo pode tornar-se tanto um espaço de criação e de promoção de saúde para todos os envolvidos, quanto um espaço de esgotamento, riscos e sofrimento (BRASIL, 2006).

De acordo com Silva (2004), o trabalho, enquanto ato consciente e indispensável de ações refletidas, demanda do homem elaborações mentais, planejamento, exercícios intelectuais que obrigatoriamente carecem de todo conhecimento já produzido pela humanidade e este de novas sistematizações, outras análises, outras ações. Dessa forma, dialeticamente o conhecimento vai sendo tecido e a história dos homens reconstruída.

No estudo de Medeiros et al. (2007), a educação e informação presentes nos processos e ambientes de trabalho irão implicar em mudanças de comportamento dos trabalhadores, posto que, às vezes, as concepções e as práticas desses atores sociais são culturalmente arraigadas com valores de senso e/ou concepções equivocadas.

A problematização e intercâmbio de saberes e experiências a partir do próprio trabalho emergem como fontes de percepção e interpretação da vida no trabalho, vislumbrando os

momentos de criação, construção e aprendizagem no coletivo, e também analisando os aspectos geradores de sofrimento, desgaste e adoecimento (BRASIL, 2006).

Para tanto, é urgente que se estabeleça uma nova relação entre os profissionais de saúde, diferentemente do modelo biomédico tradicional, permitindo maior diversidade das ações e busca permanente pelo conhecimento. Tal relação, baseada na interdisciplinaridade e não mais na multidisciplinaridade, requer uma abordagem que questione as certezas profissionais e estimule a permanente comunicação horizontal entre os componentes de uma equipe.

Assim, a interdisciplinaridade constitui um entre os vários temas que necessitam de ser desenvolvidos para gerarem contribuição para a pauta da área da saúde, pois entendemos que o contexto histórico vivido nessa virada de milênio, caracterizado pela divisão do trabalho intelectual, fragmentação do conhecimento e pela excessiva predominância das especializações, demanda a retomada do antigo conceito de interdisciplinaridade que, no longo percurso do século passado, foi sufocado pela racionalidade da revolução industrial (SAUPE et al, 2005).

Na perspectiva contemporânea na qual este estudo se insere, a interdisciplinaridade contempla: o reconhecimento da complexidade crescente do objeto das ciências da saúde e a conseqüente exigência interna de um olhar plural; a possibilidade de trabalho conjunto, que respeita as bases disciplinares específicas, mas busca soluções compartilhadas para os problemas das pessoas e das instituições; o investimento como estratégia para a concretização da integralidade das ações de saúde (PEDUZZI, 2001).

Assim, considera-se que o trabalho em equipe multiprofissional consiste uma modalidade de trabalho coletivo que se configura na relação recíproca entre as múltiplas intervenções técnicas e a interação dos agentes de diferentes áreas profissionais. Por meio da comunicação, ou seja, da mediação simbólica da linguagem, dá-se a articulação das ações multiprofissionais e a cooperação (PEDUZZI, 2001).

A melhoria da qualidade da assistência requer um investimento nos profissionais, que na área da saúde são insubstituíveis, e uma das formas de cuidar desses profissionais é oferecendo-lhes uma educação voltada para a reflexão sobre o que está acontecendo no serviço, o que precisa ser transformado e seu papel neste contexto.

A partir das ideias e dos fatos discutidos, ao longo desta pesquisa, por meio de todo o referencial literário, pode-se dizer que o homem se constrói através do trabalho e que este é uma ação disciplinada e exigente da educabilidade do conhecimento, e que a educação é a base fundamental para a construção da cultura, da cidadania e da história humana. Nesse



sentido, o que torna estes fatos e ideias preponderantes neste momento de reflexão é a necessidade de retomá-los como objeto de análise e de esperança na superação das crises produzidas pelo acúmulo do conhecimento e das riquezas dele advindas.

#### 4.4 AS FORMAS DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO ...

Os pontos convergentes com relação à primeira questão, a qual foi a seguinte: “Você considera que no trabalho você aprende? Se sim, como e com quem?”, foram: aprende-se com o trabalho de forma contínua pelas situações novas proporcionadas pela prática diária, as quais trazem novas exigências e novas dificuldades, o que demanda muito estudo e busca pelo conhecimento em diversas fontes. Esse aprendizado acontece por meio da troca de experiências, informações e conhecimentos na interação com a equipe multiprofissional e com os usuários do serviço.

As discussões apresentadas anteriormente são evidenciadas nas falas a seguir:

“(...) na dificuldade que a gente encontra no dia a dia vai pro livro estuda e traz para a prática diária” (E1).

“(...) porque é uma troca de experiências” (E2).

“(...) há uma troca de informações (...) a gente trabalha em equipe independente da escolha a gente sempre tá lidando com novas realidades, as quais não tivemos a oportunidade de desempenhar no período acadêmico, então se faz necessária a troca de informações com outros profissionais da área” (E3).

“(...) nas rotinas do dia a dia, como também aprende com a própria equipe multiprofissional que faz parte do trabalho” (E5).

“Com certeza, aprendemos com os colegas mais experientes, com os próprios pacientes, onde cada um tem caso clínico diferente, o que nos induz a estudar, questionar, discutir terapêutica com equipe médica e de enfermagem e muitas vezes temos que recorrer aos livros, internet, quando aparece algum paciente com patologia desconhecida pela equipe” (E10).

Reforçando o que foi apresentado nas falas, tem-se que o próprio desenvolvimento do trabalho com outros trabalhadores gera oportunidades de troca de conhecimentos no cotidiano de trabalho e com isso redimensiona e recria o saber/fazer do trabalhador, com repercussão na melhoria da assistência prestada à população. Concorde-se com Nosella (2004) quando afirma que o ambiente social é um educador poderoso e primordial que torna indispensável, como contraponto, o estabelecimento de uma linha hegemônica mais elevada que dê a direção ao processo educativo das gerações mais novas.

Concorde-se com Gramsci (1995), quando o mesmo defende um método de que parte das experiências concretas de todos, valorizando-as e estudando-as coletivamente, de forma que o grupo todo se torne o educador de si mesmo, organicamente, elevando o nível cultural de cada um e do conjunto. É a ideia, a ele tão cara, da escola como “círculo de cultura”. Sua defesa da lógica, e não apenas da dialética, expressa seu apego à autocrítica e seu receio do autoritarismo doutrinário. Destaca-se com clareza sua preferência de bons instrumentos intelectuais (ferramentas de trabalho) e seu temor às ideias prontas e acabadas.

O ponto divergente nessa questão foi que o aprendizado ocorre por causa do interesse pessoal. Gramsci (1995) acrescenta que a escola mais perfeita cientificamente nunca é suficiente para educar e formar o indivíduo: toda pessoa se educa e se forma prevalentemente por si mesma; todo mundo é, antes de tudo, autodidata. Essa questão pode ser detectada na seguinte fala:

“Aprendo mais por causa do interesse pessoal” (E1).

O desejo de aprender corresponde à garantia de maior realização pessoal. Dessa forma, a educação, ao longo da vida, é uma construção contínua do ser humano, do saber e das suas aptidões, satisfazendo a sua capacidade de discernir e agir. Ela deve levá-lo a tomar consciência de si próprio e do meio que o envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade.

Na questão 02 do instrumento de coleta de dados, a pergunta era: “Descreva as atividades desenvolvidas na Unidade de Terapia Intensiva que você considera como alguma forma de aprendizagem no seu trabalho”. Os pontos convergentes foram que todas as atividades são formas de aprendizado contínuo.

Para reforçar o debate sobre aprendizagem no trabalho, Oliveira (2009) acrescenta que esta ocorre desde os procedimentos corriqueiros que auxiliam no cuidado de enfermagem a procedimentos dos setores específicos do hospital. A descrição quantitativa demonstrou que a maior parte dos entrevistados referiu-se a aprender com os próprios colegas de profissão, fossem eles bolsistas remunerados, contratados, terceirizados ou os funcionários.

As discussões apresentadas podem ser visualizadas nas falas a seguir:

“Atividade, é, desenvolvida na UTI, na Unidade de Terapia Intensiva, ela é uma atividade contínua de aprendizado” (E3).

“Bem, dentro do processo de trabalho da equipe em saúde dentro da Unidade de Terapia Intensiva, todos os processos desenvolvidos pela equipe são momentos de aprendizagem dentro do trabalho, aí vamos dizer desde o simples conversar, do acolher o paciente nas suas necessidades básicas até um procedimento de alta complexidade a gente pode estar citando como exemplos de aprendizagem” (E4).

“(…) todas essas são formas de aprendizado” (E5).

“(…) cada uma nos ensina algo novo” (E6).

“Todos os processos de trabalho são espaços de aprendizado, a gente aprende desde a mais simples tarefa até a mais complexa, uma vez que você nunca faz uma coisa do mesmo jeito duas vezes” (E11).

O ponto divergente nessa questão é que não há atividades educativas desenvolvidas no ambiente de trabalho.

“Bom, no momento a gente está sem essas atividades, a gente não está tendo atividade não, nenhuma, basicamente aqui é só trabalho, tanto dos médicos quanto dos enfermeiros, não está tendo palestra, não está tendo nada que se faça uma melhoria, uma qualificação do pessoal não” (E1).

Diante de todas essas reflexões, surge o seguinte questionamento: O que se espera dos processos de capacitação/educação no e com o trabalho? Surgem as possíveis respostas a partir do debate entre o referencial teórico a realidade pesquisada: melhorar o desempenho do pessoal em todos os níveis de atenção e funções do respectivo processo de produção; contribuir para o desenvolvimento de novas competências, como a liderança, a gerência descentralizada, a autogestão, a gestão de qualidade etc.; servir de substrato para transformações culturais de acordo com as novas tendências, como a geração de práticas desejáveis de gestão, a atenção e as relações com a população etc (BRASIL, 2009).

A partir desses estudos e análises, é possível levantar algumas questões, associadas à capacitação de pessoal e à educação permanente em saúde: nem toda ação de capacitação implica um processo de educação permanente. Embora toda capacitação vise à melhoria do desempenho do pessoal, nem todas estas ações representam parte significativa de uma estratégia de mudança institucional, orientação essencial nos processos de educação permanente; a educação permanente, como estratégia sistemática e global, pode abranger em seu processo diversas ações específicas de capacitação e não o inverso.

No âmbito de uma estratégia sustentável maior, podem ter um começo e um fim e serem dirigidas a grupos específicos de trabalhadores, desde que estejam articuladas à estratégia geral de mudança institucional; finalmente, todo processo de educação permanente requer elaboração, desenho e execução a partir de uma análise estratégica e da cultura institucional dos serviços de saúde em que se insere (BRASIL, 2009).

Apesar da importância e difusão das estratégias de capacitação, nem sempre se alcançam os resultados almejados, ou seja, nem sempre esses projetos se convertem em ação. Eles não são suficientes para reconsiderar as próprias práticas da capacitação. Muitas vezes, o olhar se reduz à definição de métodos ou técnicas de trabalho.

Por vários motivos, as capacitações seguem empregando os mesmos conceitos e tecnologias de vinte anos atrás, muito mais do que qualquer outro procedimento organizacional. A escassa discussão sobre a efetividade da capacitação e suas possíveis estratégias de melhoria e avanço são elementos que, embora de difícil explicação, não deveria estar ausente nesta apresentação sobre os antigos (e ainda atuais) problemas.

Os enfoques educativos transformaram-se profundamente nos últimos anos acompanhados, por um lado, da reflexão crítica das tendências clássicas e, por outro, incorporando os aportes da sociologia das organizações, a análise institucional e a perspectiva da educação de adultos, particularmente em situações de trabalho.

O enfoque da Educação Permanente em Saúde representa uma importante mudança na concepção e nas práticas de capacitação dos trabalhadores dos serviços, a qual supõe inverter a lógica do processo: incorporando o ensino e o aprendizado à vida cotidiana das organizações e às práticas sociais e, principalmente, laborais.

No contexto real em que ocorrem, modificam substancialmente as estratégias educativas, a partir da prática como fonte de conhecimento e de problemas, problematizando o próprio fazer; o que coloca as pessoas como atores reflexivos da prática e construtores do conhecimento e de alternativas de ação, ao invés de meros receptores; abordando a equipe e o grupo como estrutura de interação, evitando a fragmentação disciplinar; ampliando os espaços educativos fora da aula e dentro das organizações, na comunidade, em clubes e associações, em ações comunitárias.

Entretanto, no campo da capacitação do pessoal da área da saúde, as mudanças de concepção não conseguiram superar o enfoque centrado na transmissão de conhecimento por meio de aulas. Pelo contrário, este enfoque se mantém no desenvolvimento de diversas propostas, de forma paralela ou simultânea, com as propostas alternativas.

Essa manutenção de tendência, ao longo do tempo, pode ser explicada, entre outras razões, pela persistência do modelo escolar nas formas de pensar a educação e por uma visão simplificada das pessoas e da prática, no campo das organizações. A persistência dos modelos escolares obedece não somente ao fator cultural ou aos “modelos mentais”, mas a uma visão muito restrita dos conceitos de aprendizagem e da aprendizagem do adulto nas organizações, de acordo com a mesma teoria educacional (BRASIL, 2009).

O esforço maior das capacitações de pessoal, na maioria das vezes, limita-se à adoção de determinadas rotinas de trabalho, raramente na revisão das práticas profissionais. Frequentemente, as propostas de formação ou capacitação iniciam com ações de reformulação dos comportamentos, mas rapidamente evoluem para o desenvolvimento de novas habilidades seguindo as teorias de aprendizagem que presumem a existência de um contexto neutro para a prática das novas habilidades e não um novo significado para as aprendizagens adquiridas.

A introdução ou a modificação de uma prática organizativa nos serviços de saúde implica em trabalhar não apenas no desenvolvimento de novas habilidades específicas, mas, sobretudo os contextos que mantêm e alimentam as práticas anteriores.

Numa perspectiva de desenvolvimento da educação permanente em saúde nos níveis mais altos de aprendizagem, planeja-se também uma tarefa de mediação institucional para a extinção dos contextos organizativos que favorecem ou inibem certas práticas. Apesar disso, é ainda frequente que programas de reforma organizacional dos serviços de saúde não articulem

ou acompanhem os projetos educativos nessa mediação, comprometendo drasticamente seus efeitos e resultados.

É evidente a necessidade de enfoques educacionais inovadores e flexíveis, lembrando do respeito aos enfoques que tradicionalmente são usados pelo setor. Os processos educacionais tendem a ser concebidos cada vez menos como atividades de apoio complementar, para se converterem, cada vez mais, em componentes estratégicos dos projetos.

A Educação Permanente no Serviço é o enfoque educacional reconhecido como sendo o mais apropriado para produzir as transformações nas práticas e nos contextos de trabalho, fortalecendo a reflexão na ação, o trabalho em equipes e a capacidade de gestão sobre os próprios processos locais.

Nessa perspectiva, a educação permanente nos serviços se converte em uma ferramenta dinamizadora da transformação institucional, facilitando a compreensão, a valoração e a apropriação do modelo de atenção propostos pelos novos programas, priorizando a busca de alternativas contextualizadas e integradas para a atenção da população.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as possibilidades e os desafios de transformar os espaços de trabalho em saúde em ambientes de aprendizado permanente foi a proposta deste estudo, sendo realizado a partir da discussão das interfaces entre educação e trabalho e do conhecimento das atividades desenvolvidas por equipes de saúde relacionadas com os processos de aprendizagem no e com o trabalho.

A ideia de trabalho como princípio educativo, própria de Gramsci, evidencia que a função social, pedagógica e histórica, da educação é a de promover a articulação entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, entre ciência, cultura e trabalho enquanto componentes histórico-culturais da formação do indivíduo.

Diante desse desafio, torna-se imprescindível a construção de projetos político-pedagógicos capazes de articular a teoria e ação curricular sustentados *no e pelo* princípio educativo do trabalho. Isto é, não é um ensino qualquer, igual ao difundido na escola tradicional, e sim um ensino politécnico discutido por Manacorda (1990), destinado a anular as diferenças de classe, as quais transformam a escola em agência dos interesses burgueses; uma educação baseada no princípio da escola unitária pensada por Gramsci (1995) para todos, independentemente de sua classe social de origem, ou seja, verdadeiramente fiel ao princípio da escola democrática.

Nesse sentido, percebe-se a importância que Gramsci atribui à educação, incorporando elementos modernos à sua tentativa de tornar a ciência acessível a todos, deixando de ser um simples instrumento do capital. Além da escola, ele lista como partes integrantes do material ideológico da cultura a imprensa e tudo quanto influi ou pode influenciar, diretamente ou indiretamente, sobre a opinião pública, como as bibliotecas, os currículos, os clubes, a arquitetura, entre outros.

A formação politécnica, de acordo com Manacorda (1990), além de respeitar as inclinações e aptidões do aluno, representa uma democratização real da sociedade, culminando na diluição das diferenças de classes e na cidadania plena. Desaparece o cidadão "de segunda", analfabeto ou semi-alfabetizado, o operário manual que desconhece o princípio do trabalho, aquele que participa do processo político da escolha dos dirigentes apenas como um número.

Pois, uma sociedade verdadeiramente democrática é formada por cidadãos conscientes, que participam de fato das decisões tomadas pela elite dirigente, e cuja opinião é

ouvida e respeitada e cujo consentimento é buscado. Uma escola unitária, ultrapassando a clássica dicotomia entre conhecimento teórico e conhecimento prático que permeia a organização escolar ocidental desde os seus primórdios. Somente uma escola unitária poderá traduzir, na prática, o princípio democrático da educação moderna, caracterizando-a como práxis.

Cabe, agora, aos profissionais de saúde, docentes, estudantes e gestores dos serviços transformar essas categorias em modelos, projetos e programas a serem implantados, discutidos, avaliados, vivificando-as e não permitindo que caiam no esquecimento.

Torna-se importante a seguinte reflexão: viver trabalhando e estudando é um grande desafio enfrentado na atualidade pelos profissionais no mundo do trabalho atual. Já os serviços de saúde não estão fora da realidade do mercado nem alheios às exigências de seus clientes, os quais se mostram cada vez mais ávidos por serviços que proporcionem resolutividade, eficiência, eficácia e integralidade.

Dessa forma, neste estudo, as possibilidades e os desafios de transformar os espaços de trabalho em saúde em ambientes de aprendizado permanente são muitos. Essas responsabilidades dizem respeito aos trabalhadores e gestores dos serviços de saúde. Assim, entre as possibilidades, observou-se:

- a consciência que os trabalhadores têm de que devem estudar para melhorar seu trabalho e promover crescimento pessoal e profissional;
- a necessidade que existe de estarem permanentemente melhorando os serviços de saúde e a preocupação com o investimento no trabalhador.

Dentre os desafios para os gestores, docentes e profissionais, podem-se citar:

- superar as adversidades que as condições materiais, físicas e de dimensionamento de trabalhadores trazem ao processo de trabalho em saúde;
- transformar a concepção que alguns trabalhadores podem ter, não querendo adquirir mais nenhum conhecimento, pensando em que, diante da maneira em que se encontra o serviço, eles não têm o potencial para tentar melhorar aquela realidade.

Esta pesquisa proporciona um momento para que os profissionais participantes da pesquisa repensassem a necessidade de estudar e vejam que com isso eles poderiam melhorar a assistência oferecida à população. Por outro lado, pôde-se também proporcionar um momento de reflexão que poderia ajudá-los a ver que a promoção da educação no ambiente de trabalho deve ocorrer permanentemente. Portanto, as duas grandes afirmativas que esta



pesquisa pode ressaltar é que a educação no ambiente de trabalho constitui uma das formas de valorização do trabalhador e que ela tem um grande potencial para promover a melhoria da assistência à saúde.

O trabalho em saúde, como princípio educativo, sugere que os processos de educação dos trabalhadores tenham como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a aprendizagem no ambiente de trabalho gera resolutividade na assistência, pois, durante os momentos de apropriação de conhecimentos, os mesmos são relacionados com o que ocorre no dia a dia do trabalho, ou seja, no próprio processo de trabalho cotidiano. Com isso, busca-se a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, sendo estruturada através da problematização dos processos de trabalho.

Conclui-se que o mundo do trabalho constitui um espaço privilegiado de educação. Os resultados desta pesquisa mostram a necessidade de mudanças no cenário atual em que se encontram os trabalhadores da saúde, as quais podem ser alcançadas através de políticas de investimentos no trabalhador, que permitam também o alcance de novos conhecimentos e uma aprendizagem significativa.

Assim, após este estudo, podem-se levantar algumas necessidades, tais como:

- melhoria das condições físicas e materiais de trabalho da instituição estudada, na perspectiva de garantir uma assistência de qualidade e maior satisfação dos usuários;
- ampliação e garantia, de forma programada, de acesso aos cursos e treinamentos oferecidos pela instituição estudada, por outras instituições hospitalares, de ensino e gerências;
- investimento financeiro para custear pesquisas e participação em eventos dos trabalhadores interessados;
- incentivo à instituição a construir formas de promover a educação voltada à assistência no próprio ambiente de trabalho, pois ela conhece a fundo todos os problemas existentes e saberia direcionar o que realmente deve ser mudado através da educação no trabalho.

A partir das ideias e dos fatos discutidos ao longo da pesquisa e por meio de todo o referencial teórico utilizado, pode-se dizer que o homem se constrói pelo trabalho e que este é uma ação disciplinada e exigente da educabilidade do conhecimento e que a educação é a base fundamental para a construção da cultura, da cidadania e da história humana.

Por aprendizagem, entende-se o desenvolvimento de novos critérios ou capacidades para resolver problemas ou a revisão de critérios e capacidades existentes que lhes inibem a resolução. É necessário considerar, nesse aspecto, a coerência e a relação entre as propostas de capacitação e as políticas de transformação de serviços de saúde, particularmente nos contextos de mudanças ou reformas. A experiência parece mostrar que se diluem esforços de transformação multiplicando projetos, todos orientados a produzir mudança ou reforma organizacional, sem que estejam coordenados entre si.

Para se produzir mudança nas práticas e, sobretudo, para modificar práticas institucionalizadas nos serviços de saúde, é necessário privilegiar o conhecimento prático em suas ações educativas e favorecer a reflexão compartilhada e sistemática. É um processo importante quando se pretende mais que o desenvolvimento de uma habilidade, mas a mudança nas práticas e na organização.

Será necessário um trabalho de equipe em busca das práticas a reformular e dos contextos reais a considerar. Qualquer instância de trabalho acadêmico ou de administração de um conhecimento específico deverá estar solidariamente engajada no processo de trabalho de reflexão na ação.

Os resultados que se constroem nesse processo, por sua vez, deveriam estar acompanhados ou articulados com dispositivos de mudança nas organizações, de modo que os avanços não sejam desconsiderados, nem reduzidos às mesmas rotinas. Daí a importância de se engajar e articular a educação permanente do pessoal com novos estilos de gestão dos recursos humanos.

Cada atividade educativa que se pretenda levar à prática vai exigir, necessariamente, que se parta da revisão crítica das práticas atuais, de novos acordos entre os grupos de trabalho e das regras da organização. O que se aprendeu não é um novo hábito, e sim outra maneira de relacionar-se ou de atuar. É um tipo de aprendizado que raramente se instala de maneira espontânea ou ocasional, mas requer uma intervenção educativa deliberada cujo eixo seja a discussão crítica das práticas concretas. Para alcançar seus objetivos, os processos educativos deverão envolver todo o grupo e não somente alguns dos indivíduos.

Cabe destacar, igualmente, que nem sempre as organizações criam condições objetivas que permitam transferir o aprendizado para a ação. Muitas vezes esta dificuldade se relaciona com fatores materiais e simples, como o equipamento ou o espaço físico necessário para trabalhar de outra forma. Em outros casos, são responsáveis por isso condições mais subjetivas e complexas, como os incentivos que a organização oferece para instalar novos comportamentos ou para a alteração dos papéis na divisão de trabalho.

Na Lei 8.080, de 1990, aparece tanto à ordenação da formação de Recursos Humanos quanto ao desenvolvimento científico e tecnológico como tarefa dos gestores do SUS; por conseguinte, tanto uma responsabilidade para com a formação de pessoal de saúde de modo geral quanto para a produção específica de conhecimento e tecnologia no âmbito do próprio Sistema. Ao conceber a área de formação como a ação educativa de qualificação de pessoal e a ação investigativa da pesquisa e inovação, a lei prevê que os órgãos gestores do SUS estruturarem mecanismos de atuação educacional que deem conta de ambas as funções (BRASIL, 2000).

Além de reafirmar que os órgãos gestores devem formalizar e executar uma política de recursos humanos em que um de seus objetivos seja a organização de um sistema de formação (todos os níveis, inclusive pós-graduação, além de programas de aperfeiçoamento permanente), a pesquisa coloca os serviços de saúde como campos para o ensino e a pesquisa; logo, locais de ensino/aprendizagem que expressam a indissociabilidade dos papéis de gestão e formação no âmbito direto do SUS.

Diante de tudo o que foi discutido neste trabalho, conclui-se que o desenvolvimento de estratégias de aprendizado no cotidiano dos serviços resulta em um espaço de trabalho mais humanizado. E essa humanização contribui para a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual. É preciso transformar a realidade para uma melhor assistência prestada, com uma melhor qualificação dos profissionais da saúde nas dimensões técnico-científica e ético-política e fortalecimento do vínculo social.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. [s.l.]: Bontempo, 2003.

BRASIL. **Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. SUS é legal: legislação federal e estadual. SES/RS, Porto Alegre, out, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Aprender SUS: O SUS e os Cursos de Graduação da Área da Saúde**. Brasília: MS, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **A educação permanente entra na roda: pólos de educação permanente em saúde: conceitos e caminhos a percorrer**. Brasília: MS, 2005.

BRASIL. Secretaria de Atenção à saúde. núcleo Técnico da política Nacional de Humanização. **Trabalho e redes de saúde: valorização dos trabalhadores da saúde**. 2. ed. Brasília: MS, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília: MS, 2009.

CAVALCANTE, E. F. de O. **A educação no processo de trabalho em enfermagem**: o caso do hospital de ensino. 2007. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007.

COLLARES, C.A.L.; MOYSES, M.A.A.; GERALDI, J.W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**, v.20, n.68, p.202-219, dez., 1999.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez., 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 maio. 2009.

DUARTE, A. J. Contribuições de Antônio Gramsci para a formação do trabalhador. **Educ**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 99-110, jan./jun., 2006.

FARIAS, I. M. O sentido do trabalho como princípio educativo na concepção Gramsciana. In: **Educação e Filosofia**, v.17, n.1,p.139-155, jan/jun., 1995.

FERRETTI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos Estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago., 2004. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jul. 2009.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun., 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.1.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.v.2.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.3.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. In: **Educ. Soc.** Campinas, v.19, n. 63, Aug.,1998.

\_\_\_\_\_. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. In: **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.25, 2, maio, 1999.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: **Educ. Soc.** Campinas, v.24, n. 67, Aug., 2003.

LIBERALINO, F. N. O processo de trabalho em enfermagem e as atuais mudanças no mundo do trabalho. In: SEMANA BRASILEIRA DE ENFERMAGEM, 55, 2004, Natal, RN. **Anais...** Natal: ABEn, 2004.

LIMA, M. R. de. As contribuições de Gramsci à crítica das estratégias educativas do terceiro setor e seu novo canto da sereia em educação. **Revista da RET**, ano. III ,n. 5, 2009.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**.Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MEDEIROS, S. M. de; ROCHA, S. M. M. Considerações sobre a terceira revolução industrial e a força de trabalho em saúde em Natal. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.9, n.2, p.399-409, 2004.

MEDEIROS, S. M. de et al. Condições de trabalho, riscos ocupacionais e trabalho precarizado: o olhar dos trabalhadores de enfermagem. In: CASTRO, J. L. de (Org.). **Gestão do trabalho no SUS**: entre o visível e o oculto. Natal: RH NESC; UFRN, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. Gramsci e a educação popular na América Latina. Percepções do debate brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 4, n. 2, p. 33-50, Jul/Dez, 2004.

NOGUEIRA, R. P. O trabalho em serviços de saúde. In: Desenvolvimento Gerencial de **Unidades Básicas do Sistema Único de Saúde (SUS)**. SANTANA, J. P.(org). Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 1997.

NOSELLA, P. A. **escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, J. S. A. de. **Análise da contribuição de estagiários remunerados na força de trabalho em enfermagem**. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

PEDUZZI, M. Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. **Rev. Saúde Pública**, v.35, n.1, p.103-9, 2001.

PEZZATO, L. M.; COCCO, M. I. M. Educação e trabalho: algumas reflexões sobre a interlocução com a área da saúde. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 57, p. 30-38, jan./abr., 2001.

PIRES, D. **Reestruturação produtiva e trabalho em saúde no Brasil**. São Paulo: Annablume, 1998.

POCHMAN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago., 2004.

POLIT, D.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. Métodos, avaliação e utilização. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RACHID, A; GITAHY, L. Programas de qualidade, trabalho e educação. **Em Aberto**, Brasília, ano. 15, n.65, jan./mar.,1995.

RAMOS, L. M. P. de C. Educação e Trabalho: a Contribuição de Marx, Engels e Gramsci à Filosofia da Educação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v.77, n.185, p.7-32, jan./abr.,1996.

SABÓIA, B. A filosofia gramsciana e a educação. **Em Aberto**. Brasília, ano.9, n. 45, jan/mar, 1990.

SANTANA, J. P. de; CHRISTÓFARO, M. A. C. (Org.). **Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos de saúde**: CADRHU. Natal: Univ. Fed. Rio Grande do Norte, 1999.

SAUPE, R. et al. Competência dos profissionais da saúde para o trabalho interdisciplinar. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.9, n.18, p.521-36, set/dez, 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

SEGNINI, L. R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.2, 2000.

SEMERARO, G. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez., 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação & Sociedade**, ano. XVIII, n.61, dez, 1997.

SILVA, M. M. O negócio é trabalho. **Rev. Ped. CREUPI**. Espírito Santo do Pinhal., v.1,n.2, jan./dez., 2004.

SORDI, M.R.L. de; BAGNATO, M.H.S. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, Dec., 1998.

STACCIARINI, J. M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Estresse ocupacional. In: MENDES, A. M.; BORGES, L. de O.; FERREIRA, M. C. (Orgs.). **Trabalho em transição, saúde em risco**. Brasília: UNB, 2002.

TONET, I. . Educação e cidadania. **Revista Educação e Cidadania**, v. 5, p. 23-32, 2006.

TRIVIÑOS, A . **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

TRONCHIN, D.M.R.; MELLEIRO, M.M.; TAKAHASHI, R.T. A qualidade e a avaliação dos serviços de saúde e de enfermagem. In: TRONCHIN, D.M.R. et al. **Gerenciamento em Enfermagem**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.



TUMOLO, P. S. Trabalho: categoria sociológica chave *elou* princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.14, n. 26, p. 39 -70, jul./dez., 1996.

TUMOLO, P.S. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. **Trabalho necessário**, ano. 1, n. 1, 2003.

TUMOLO, P.S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr., 2005.

VERAS, V.S.D. 2003. **Aumento da jornada de trabalho**: qual a repercussão na vida dos trabalhadores da enfermagem? Dissertação (Mestrado em Enfermagem)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

# APÊNDICES

APÊNDICE A  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
MESTRADO EM ENFERMAGEM

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

**Prezado (a) Sr. (a),**

O estudo intitulado de **“O TRABALHO EM SAÚDE COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO: desafios e possibilidades”** tem como objetivo geral analisar as possibilidades e os desafios de transformar os espaços de trabalho em saúde em ambientes de aprendizado permanente. Por sua vez, os objetivos específicos da pesquisa são: discutir as interfaces entre educação e trabalho no cotidiano de equipes de saúde e conhecer as atividades desenvolvidas por equipes de saúde relacionadas com os processos de aprendizagem no e com o trabalho.

Este estudo justifica-se pela necessidade de produção de conhecimento científico que venha a contribuir para a consolidação de espaços de discussão e aprendizado contínuos nos serviços de saúde na perspectiva de transformação das práticas em saúde, entendendo que no trabalho também se aprende.

Para atingir esse propósito, serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, sendo individualizadas e sob consentimento dos integrantes da equipe multiprofissional de saúde da Unidade de Terapia Intensiva da Casa de Saúde Dix-Sept Rosado em Mossoró/RN, além da observação das atividades realizadas pelos profissionais no cenário da pesquisa. As falas das entrevistas serão gravadas e transcritas unicamente pelos pesquisadores.

Durante a operacionalização das entrevistas, todo o procedimento para sua realização será explicado juntamente com os objetivos da pesquisa; em seguida, em conformidade com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, será mostrado o TCLE. Ficará claro que a participação na pesquisa é totalmente voluntária, tendo o sujeito pesquisado a oportunidade de sair da mesma em qualquer momento se assim julgar necessário, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Os sujeitos entrevistados poderão ser ressarcidos pelos pesquisadores de gastos adicionais comprovadamente oriundos da sua participação na pesquisa caso solicitem, assim como, poderão ser indenizados pela ocorrência de danos físicos ou morais legalmente atrelados à pesquisa, segundo as diretrizes da legislação brasileira.

A participação na pesquisa traz riscos mínimos para os sujeitos pesquisados, que podem passar por algum grau de constrangimento ou desconforto durante a aplicação das entrevistas. Porém, é-lhes garantida a possibilidade de se recusarem a responder qualquer pergunta sem a necessidade de apresentar justificativa verbal ou escrita.

Os benefícios esperados para participação na pesquisa são as oportunidades de refletir e (re) significar as práticas profissionais individuais e coletivas a partir da divulgação dos resultados da pesquisa. Quando a pesquisa for finalizada, uma cópia da dissertação será entregue à Casa de Saúde Dix-Sept Rosado para que todos os funcionários tenham acesso às suas discussões e sugestões.

Esta pesquisa será conduzida por Thiago Enggle de Araújo Alves, aluno do curso de Mestrado em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, professor substituto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Campus do Seridó e da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró, como também pela Professora Dra. Soraya Maria de Medeiros, professora do Departamento de Enfermagem e da Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Os resultados da pesquisa serão exclusivamente atrelados a fins científicos como: publicação em periódicos, congressos, seminários e demais eventos científicos nacionais ou internacionais. Os pesquisadores se comprometem em preservar totalmente o sigilo e anonimato das identidades dos sujeitos pesquisados. Todo o material coletado será arquivado no Departamento de Enfermagem da UFRN durante um período de 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável.

A autorização para a realização das entrevistas acontecerá no ato da assinatura deste documento. Os sujeitos pesquisados ficarão com uma cópia assinada deste documento e poderão recorrer ao pesquisador responsável através do endereço e telefone citados abaixo. Qualquer dúvida sobre a ética nessa pesquisa, poderá ser consultada no Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, também no endereço e telefone abaixo apresentados.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, após ter lido e compreendido as informações acima descritas, concordo em participar da pesquisa conduzida pelos enfermeiros e professores Thiago Enggle de Araújo Alves e Soraya Maria de Medeiros, vinculados ao curso de Mestrado em Enfermagem da UFRN.

Portanto, autorizo o uso dos dados obtidos através dessa entrevista para o desenvolvimento e publicação do consolidado escrito fruto desta pesquisa. Concedo também o direito de utilização destes dados para fins de ensino ou divulgação científica em revistas, jornais e periódicos, desde que seja preservado o sigilo de minha identidade, podendo ser utilizados pseudônimos.

Declaro estar ciente de que esta pesquisa será desenvolvida perante a assinatura prévia deste documento. Fui informado (a) antes da assinatura sobre os objetivos da pesquisa, sobre minha forma de participação, sobre seu caráter voluntário e sobre o direito que tenho de me recusar a responder qualquer pergunta e/ou de me desligar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum constrangimento, penalidade ou prejuízos financeiros ou pessoais.

**Pesquisadores Responsáveis:**

Nome: Soraya Maria de Medeiros

Endereço: Avenida Senador Salgado Filho, 2990. Apartamento 108. Lagoa Nova, Natal-RN.

CEP: 59064-000

Fone: (84) 9461-2991

Email: [sorayamaria@digi.com.br](mailto:sorayamaria@digi.com.br)

Nome: Thiago Enggle de Araújo Alves

Endereço: Av. Pres. Costa e Silva, 943. Abolição, Mossoró-RN. CEP: 59614-000

Fone: (84) 8846-0596

Email: [thiago\\_enggle@hotmail.com](mailto:thiago_enggle@hotmail.com)

**Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**

Caixa postal 1666, Natal, RN, 59078-970, Brasil.

Fone/Fax: (84) 3215-3135 Email: [cepufnr@reitoria.ufrn.br](mailto:cepufnr@reitoria.ufrn.br), e home: [www.etica.ufrn.br](http://www.etica.ufrn.br)

Mossoró/RN \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Pesquisador

---

Participante da pesquisa.

## APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

CURSO DE MESTRADO EM ENFERMAGEM

Campus Universitário s/n – Lagoa Nova, Natal/RN

CEP: 59.072-970. Fone: 3215-3196.

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

Parte I

- Nome:
- Idade:
- Estado civil:
- Profissão:

Parte II

- 1) Você considera que no trabalho você aprende? Se sim, como e com quem?
- 2) Descreva as atividades desenvolvidas na Unidade de Terapia Intensiva que você considera como alguma forma de aprendizagem no seu trabalho.
- 3) Durante o seu período de tempo de trabalho aqui, você participou de algum curso promovido por esta instituição? Se sim, qual (is)?
- 4) Existem entraves e/ou dificuldades para a realização de atividades relacionadas com os processos de aprendizagem no e com o trabalho? Se sim, quais?

# **ANEXO**