

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE COLETIVA -
PRAPS/FAMED/UFU

NATHÂNIA VAZ SANTIAGO

**O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DO
PROFISSIONAL DE SAÚDE: UMA CRÍTICA À LUZ DO MATERIALISMO
HISTÓRICO-DIALÉTICO**

UBERLÂNDIA
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE COLETIVA -
PRAPS/FAMED/UFU

NATHÂNIA VAZ SANTIAGO

**O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DO
PROFISSIONAL DE SAÚDE: UMA CRÍTICA À LUZ DO MATERIALISMO
HISTÓRICO-DIALÉTICO**

Trabalho de Conclusão de Residência
apresentado à Faculdade de Medicina da
Universidade Federal de Uberlândia como
requisito parcial à conclusão da Residência
Multiprofissional em Atenção à Saúde
Coletiva.

Orientador: Prof. Dr. Nilson Berenchtein
Netto.

UBERLÂNDIA
2019

NATHÂNIA VAZ SANTIAGO

**O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DO
PROFISSIONAL DE SAÚDE: UMA CRÍTICA À LUZ DO MATERIALISMO
HISTÓRICO-DIALÉTICO**

Trabalho de Conclusão de Residência
apresentado à Faculdade de Medicina da
Universidade Federal de Uberlândia como
requisito parcial à conclusão da Residência
Multiprofissional em Atenção à Saúde
Coletiva.

Uberlândia, 25 de fevereiro de 2019

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Nilson Berenchtein Netto
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof.Me. Vitor Marcel Schuhli (Examinador)
Universidade Federal do Paraná – Curitiba, PR

Profa. Dra. Marisa Aparecida Elias (Examinadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

"[...] Sim, é verdade, temos publicado artigos "longos", estudos "difíceis", e continuaremos a fazê-lo, quando o requererem a importância e a gravidade dos argumentos, na linha do nosso programa: não queremos esconder nenhuma dificuldade, acreditamos que a classe trabalhadora adquire, a partir de hoje, consciência da extensão e da seriedade das tarefas que lhe incumbirão amanhã, cremos honesto tratar os trabalhadores como homens a quem se fala abertamente, cruamente, das coisas que lhe dizem respeito. Infelizmente os operários e os camponeses foram considerados durante muito tempo como crianças que tem necessidade de serem sempre guiadas, na fábrica e no campo, pelo punho de ferro do patrão, aplicado sobre a nuca, na vida política pela palavra retumbante e melíflua dos demagogos encantadores. No campo da cultura, portanto, operários e camponeses foram e são ainda considerados, pela maior parte, como uma massa que se pode facilmente contentar com material de pacotilha, com pérolas falsas e restos, reservando para os eleitos os diamantes e as outras mercadorias de valor. Não há nada mais inumano e anti-socialista do que esta concepção. Não há nenhum motivo pelo qual um trabalhador deva ser incapaz de conseguir gostar de um canto de Leopardi mais do que duma guitarrada, suponhamos, de Felice Cavallotti ou de outro poeta "popular", de uma sinfonia de Beethoven mais que duma canção de Piedigrotta. E não há nenhum motivo pelo qual, dirigindo-se a operários e camponeses, tratando os problemas que lhes dizem respeito tão intimamente, como os da organização da sua comunidade, se deva usar de um tom menor, diverso do que convém usar para tais problemas. Quereis que quem tem sido sempre escravo se transforme num homem? Começai a tratá-lo, sempre, como um homem, e o maior passo em frente estará dado."

Antonio Gramsci (1919)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Netto, meu orientador, amigo e camarada, pela sua dedicação, confiança e honestidade.

À Carol, pela paciência e disponibilidade, pelas importantes discussões ao longo de todo o processo de escrita deste trabalho, e pela camaradagem de sempre.

Ao Bruno, pelo auxílio na tradução do resumo para a língua inglesa

À Débora, pelo auxílio com a organização dos dados da pesquisa, e pelo companheirismo de todos os dias.

RESUMO

As metodologias ativas estão se expandindo e se consolidando como teoria e técnica pedagógicas na formação superior do profissional de saúde, produzindo uma necessidade de análise deste fenômeno com o intuito de avaliá-lo criticamente, buscando compreender suas origens, seu desenvolvimento e suas consequências para a formação, a atuação e o desenvolvimento da consciência social da parcela da classe trabalhadora empregada no setor da saúde. O objetivo deste trabalho é, portanto, investigar as determinações materiais e suas expressões filosóficas, políticas e ideológicas do processo de adesão às metodologias ativas na formação do profissional de saúde, a partir da análise da produção científica sobre o tema, à luz do materialismo histórico-dialético. Foram analisados os artigos científicos disponibilizados na base de dados *BVSaúde* que continham no título a expressão "metodologias ativas" e seus derivados. Os resultados apontam para a utilização das metodologias ativas como resposta à exigência de um novo perfil profissional, produto do processo de reestruturação produtiva e do regime de acumulação flexível na fase tardia do capitalismo. Além disso, a institucionalização do movimento sanitário e a absolutização da democracia, do pluralismo e da participação social como táticas, produziram um terreno ideológico propício à adoção das metodologias ativas pelos educadores por um processo de sedução e alienação. Por fim, foi abordada a influência da educação popular e do método de "ação-reflexão-ação", bem como esclarecida a suposta identificação entre o método da Problemática e o Materialismo Histórico-Dialético. Conclui-se que as metodologias ativas são obstáculos metodológicos e ideológicos à apropriação, pelos futuros profissionais de saúde, do conhecimento científico produzido e acumulado pela humanidade, e estão, de fato, a serviço da manutenção da ordem burguesa e da perpetuação da exploração e dominação de classe.

Palavras-chave: aprendizagem ativa, formação profissional em saúde, Reforma Sanitária

ABSTRACT

The active learning methodologies are expanding and consolidating as pedagogical theory and technique in the education of the health professional, producing a need to analyze this phenomenon with the purpose of evaluating it critically, seeking to understand its origins, its development and its consequences for the education, practice and social consciousness of the working class employed in the health sector. The aim of this study is to investigate the material determinations and their philosophical, political and ideological expressions in the process of affiliation to the active learning methodologies in the education of the health professional. Were analyzed, on the dialectical materialism method, the scientific articles available in the *BVSaúde* database that contained the term "active learning methodologies" and their derivatives. The results indicate the use of active learning methodologies as a response to the demand of a new professional profile, a product of the process of production restructured and of flexible accumulation in the late phase of capitalism. In addition, the institutionalization of the sanitariat movement and the absolutization of democracy, pluralism and social participation as tactics, produced a propitious ideological basis to the adoption of active learning methodologies by educators through a process of seduction and alienation. Finally, the influence of popular education and the "action-reflection-action" method was discussed, as well as the false identification between the Problematization method and the dialectical materialism method. In conclusion, the active learning methodologies are methodological and ideological obstacles to the appropriation by future health workers of the scientific knowledge produced by humanity, and are, in fact, at service of the maintenance of bourgeois order and the perpetuation of class exploitation and domination.

Key words: active learning, public health professional education, Health Care Reform

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	10
2.1. A Reforma Sanitária e a Estratégia Democrático Popular no Brasil.....	10
2.1.1. A luta de classes no período da redemocratização brasileira e a Estratégia Democrático-Popular.....	10
2.1.2. Reforma Sanitária: uma expressão da Estratégia Democrático-Popular no campo da saúde.....	22
2.2. Os fundamentos filosóficos e pedagógicos das metodologias ativas.....	27
2.2.1. Decadência ideológica e pós-modernismo.....	27
2.2.2. O movimento Escola Nova, o Construtivismo e a pedagogia das competências..	38
3. MÉTODO.....	48
4. RESULTADOS.....	53
5. DISCUSSÃO.....	63
5.1. Reestruturação produtiva e a exigência de um novo perfil profissional.....	63
5.2. Democracia, pluralismo e participação social: a base ideológica para a adoção do paradigma construtivista na formação do profissional de saúde.....	70
5.3. A influência da educação popular e do modelo "ação-reflexão-ação": um equívoco na leitura do método.....	77
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
Referências.....	88

1. INTRODUÇÃO

As metodologias ativas estão se expandindo e se consolidando como teoria e técnica pedagógicas na formação superior do profissional de saúde. É possível encontrar na literatura autores que apresentam e fazem a defesa de diversos cursos de graduação (enfermagem, medicina, odontologia, dentre outros) cujos projetos político-pedagógicos estão parcial ou integralmente fundamentados na pedagogia escolanovista e no paradigma construtivista do conhecimento (MARIN *et. al.*, 2010; MELO, SANT'ANNA, 2012; CARRARO *et. al.*, 2011; PARANHOS, MENDES, 2010; OLIVEIRA *et. al.*, 2005).

A adoção das metodologias ativas nos cursos de graduação em saúde decorre de reformas curriculares realizadas após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Saúde (DCNs), entre 2001 e 2004. Entretanto, a educação brasileira, como um todo, já vinha passando por um processo de reforma fundamentado no ideário escolanovista e construtivista desde a década de 90, com as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Por outro lado, a própria concepção de saúde e a organização da oferta dos serviços de saúde no Brasil passaram por abrangentes transformações acompanhando um movimento internacional de questionamento do modelo biomédico, centrado no hospital e na doença, de caráter preventivista e individualista. Este processo desenvolveu-se no âmbito da luta sanitaria pela Reforma Sanitária e resultou na criação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988. O movimento sanitaria, por sua vez, insere-se num contexto mais amplo de luta e organização da classe trabalhadora brasileira pela redemocratização da sociedade e da política pós-ditadura empresarial-militar.

Dada a significativa e crescente influência do escolanovismo e do construtivismo na formação do profissional de saúde, pedagogias das quais as metodologias ativas são expressão, apresenta-se a necessidade de analisar este fenômeno de maneira a avaliá-lo criticamente, buscando compreender suas origens, seu desenvolvimento, sua forma atual e suas consequências para a formação, a atuação e a consciência social da parcela da classe trabalhadora no setor da saúde. Acreditamos que este estudo deve abordar, ainda, os caminhos percorridos pelo movimento sanitaria no Brasil, sob a hipótese de encontrar na concepção de saúde e de atuação profissional em

vigor, vinculações filosóficas, políticas e/ou ideológicas que auxiliem o esclarecimento da expansão da influência e da utilização destas pedagogias na formação em saúde.

O objetivo deste trabalho é, portanto, investigar as determinações materiais e as expressões filosóficas, políticas e ideológicas do processo de adesão às metodologias ativas na formação do profissional de saúde, a partir da análise da produção científica sobre o tema. Para isso, buscamos: discorrer sobre o desenvolvimento histórico da Reforma Sanitária no Brasil; apresentar os fundamentos filosóficos e as origens pedagógicas das metodologias ativas; analisar a produção científica sobre o tema, a fim de identificar as vinculações filosóficas, políticas e ideológicas entre estes fundamentos e o processo de luta sanitária, que poderiam ter possibilitado a adesão às metodologias ativas; e, por fim, apontar as consequências deste fenômeno para a formação do profissional de saúde.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A Reforma Sanitária e a Estratégia Democrático-Popular no Brasil

O Sistema Único de Saúde (SUS) foi instituído na Constituição de 1988, como resultado da Reforma Sanitária Brasileira, fruto do movimento sanitarista que, por sua vez, está inserido na conjuntura de redemocratização pós-ditadura empresarial-militar. Hoje, o SUS permanece sendo uma das principais vitórias da classe trabalhadora organizada deste período. Entretanto, também é verdade que passados 30 anos, o movimento sanitarista não logrou nenhuma grande conquista após a criação do SUS, em 1988, seja devido ao fato de que o movimento vem sendo consecutivamente derrotado pela burguesia do setor saúde e seus representantes no Estado, seja por ter abandonado a perspectiva socialista e ter, portanto, restringido sua agenda a uma luta institucional e setorial.

É importante esclarecer que não pretendemos fazer uma exposição minuciosa e exaustiva sobre o tema, tarefa já cumprida por outros autores, mas apresentar os elementos fundamentais deste processo, que contribuirão para posterior análise do instrumento pedagógico que passou a ser adotado na formação dos profissionais de saúde, as metodologias ativas.

2.1.1. A luta de classes no período da redemocratização brasileira e a Estratégia Democrático-Popular

O Brasil da década de 1970 viu nascer o novo movimento sindical paulista e, com ele, a esquerda brasileira protagonizou a transição de uma estratégia de luta da classe trabalhadora, a Estratégia Democrático-Nacional, formulada e conduzida pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) a partir dos anos 50, para outra, a Estratégia Democrático-Popular, dirigida pelo Partido dos Trabalhadores (PT), mas apropriada e reproduzida por toda a esquerda democrática¹ do país.

Segundo Dantas (2017), o movimento pela Reforma Sanitária foi uma expressão da Estratégia Democrático-Popular no campo da saúde, mas apresenta características de

¹O termo esquerda democrática refere-se aos partidos, sindicatos e movimentos populares que abdicaram da luta armada e da via revolucionária, apostando e investindo seus esforços na conquista do Estado, via eleições, na busca de uma maioria parlamentar que garanta a execução de reformas no âmbito econômico e político que possibilitem alcançar o socialismo de forma pacífica, gradual e progressiva (DANTAS, 2017).

ambas estratégias, pois surge num contexto de transição entre uma e outra. Portanto, para compreender o caminho percorrido pelo movimento sanitaria, é necessário apresentar o percurso histórico de construção destas estratégias pela esquerda brasileira².

A Estratégia Democrático-Nacional parte do pressuposto de que, pelo Brasil não ter vivido uma revolução burguesa clássica, capaz de promover o desenvolvimento das forças produtivas e a emancipação política do país, não estavam dadas as condições necessárias para uma revolução socialista. A análise do partido era a de que, devido ao passado colonial, as oligarquias rurais e latifundiárias em associação com o imperialismo estadunidense, eram as responsáveis pelo atraso econômico e a miséria da classe trabalhadora brasileira. Neste cenário, a burguesia brasileira, na condição de dependente do capital imperialista, não teria força suficiente para combatê-lo ao mesmo tempo que às forças oligárquicas internas e assim realizar sua revolução.

A estratégia que correspondia a esta análise era o cumprimento de etapas preparatórias para a revolução socialista, demonstrando o caráter etapista da análise e a tentativa de transposição de um modelo revolucionário para a realidade brasileira, em consonância com as formulações e orientações do movimento comunista internacional, que categorizou o Brasil como país de tipo semicolonial.

A primeira destas etapas deveria ser, portanto, a realização da revolução democrático-burguesa, através da formação de um bloco progressista que uniria o proletariado, os camponeses, as massas urbanas e setores da burguesia nacional sob uma mesma pauta: antilatifundiária, antiimperialista e pelo desenvolvimento da indústria nacional, contra o bloco conservador composto pelos latifundiários e pela burguesia monopolista vinculada ao imperialismo (IASI, 2013). A aliança estratégica entre classes antagônicas seria possível, segundo aquela análise, justamente pelo caráter insipiente da burguesia nacional, que subjugada pelo imperialismo estadunidense, não teria alternativa a não ser colocar-se em luta ao lado da classe trabalhadora, já que não teria autonomia para formular uma estratégia própria. Esta revolução teria como principal tarefa, portanto,

²É importante ressaltar que "uma estratégia não pode ser compreendida como resultante da mera intencionalidade dos sujeitos políticos, ela é produto de todo um conjunto de fatores, entre os quais o grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais e o grau de amadurecimento da contradição que daí deriva em relação às relações sociais de produção existentes, a dinâmica da luta de classes, o caráter do Estado e, naquilo que nos interessa diretamente, da expressão destas contradições na consciência social de uma época, no quadro cultural e teórico existente" (IASI, 2013, p. 6).

[...] eliminar os “restos feudais” e criar as condições para o desenvolvimento do capitalismo, considerado como pré-condição para a formação de uma sociedade moderna na qual a contradição transitaria para o eixo capital e trabalho, permitindo a proletarianização da sociedade e a possibilidade de uma alternativa socialista (IASI, 2013).

Tal análise da formação social brasileira e a estratégia que a ela corresponde, levaram a dois posicionamentos políticos da esquerda, elevados à máxima generalização e universalização pela Estratégia Democrático-Popular anos mais tarde: a defesa da democracia como saída pacífica e institucional para os conflitos sociais, a abstenção da crítica à burguesia e a explicitação do antagonismo entre esta e a classe trabalhadora, antagonismo este insuperável dentro da ordem. Nas palavras do autor:

A aposta na democracia, no entanto, que em fundamento significa a afirmação da necessidade de uma etapa revolucionária democrático-burguesa como condição da revolução socialista, comprometeu a ácida crítica pretendida contra a burguesia nacional, que oscilou entre a condenação do seu caráter antidemocrático e antinacional e a denúncia de sua subjugação, suposta como involuntária, ao imperialismo norte-americano. [...] A condição supostamente atrasada das forças do capital no Brasil, segundo a interpretação hegemônica do partido, impediu que se vislumbrasse a inserção interessada e voluntária da burguesia nacional nos círculos da exploração imperialista (DANTAS, 2017, p. 95).

O posicionamento do Partido Comunista Brasileiro frente a qual revolução estaria em curso no Brasil, democrático-burguesa ou socialista, não sofreu nenhuma alteração em sua essência no período em que dirigiu a luta política da esquerda, apesar de sua estratégia ter sido modificada ao longo dos anos e em resposta às condições objetivas do desenvolvimento econômico e político do país.

Entre 1956 e 1961, o capitalismo de Estado de Juscelino Kubitschek promoveu um desenvolvimento do capital nacional e, conseqüentemente, uma ampliação e renovação do proletariado, renovando a esperança da aliança entre este e a burguesia, ao lado de um intenso processo de democratização política. Frente a estas condições objetivas e subjetivas da economia e política brasileiras, o partido viu se explicitar a exigência de construção de uma frente única de luta, composta por camponeses, pequena-burguesia, frações da burguesia nacional e latifundiários rivais do imperialismo norte-americano, a fim de alcançar pautas como: uma política exterior e um desenvolvimento nacional independente e progressista, reforma agrária, melhora das condições de vida da população, consolidação e ampliação da democracia. A necessidade deste acúmulo de forças e esta aliança iriam ser reforçadas com a derrota da luta da classe trabalhadora frente à instauração do regime ditatorial no golpe de 1964, consolidando a adoção do reformismo como tática de luta do partido.

O golpe empresarial-militar de 1964 trouxe novos elementos para a medida das forças na luta de classes da época. Não houve resistência significativa que pudesse impedir efetivamente a instauração do regime: a aliança entre operários, camponeses e pequeno-burgueses não conseguiu conter as forças militares e a burguesia participou efetivamente da tomada do poder. Isto fez com que se questionasse a estratégia adotada pelo Partido Comunista Brasileiro, pois esta não correspondia à realidade concretizada com o golpe de 64.

A crítica à Estratégia Democrático-Nacional foi formulada principalmente por Caio Prado Jr. e Florestan Fernandes, autores que se situam na transição entre uma estratégia e outra. Ambos convergem na formulação de dois elementos centrais da crítica: não havia revolução burguesa a ser feita, pois no Brasil já predominavam relações de produção capitalistas, ainda que dependentes e inseridas na periferia da expansão do capital internacional, e isto ocorria independente da consolidação de uma burguesia nacional industrial; assim como não havia uma burguesia nacional contrária aos interesses do imperialismo, que necessitasse (e estivesse disposta) a se aliar à classe trabalhadora pela defesa do desenvolvimento econômico nacional e da ampliação da democracia na política. Findas as concordâncias, desenvolverão análises e formulações estratégicas que, apesar de divergentes, forneceram elementos para a superação da Estratégia Democrático-Nacional e construção da estratégia seguinte, democrática e popular. Fazemos um breve apanhado teórico das contribuições dos dois autores.

Na análise de Caio Prado Jr., o fato de a atividade produtiva do país estar orientada para a satisfação dos interesses monopolistas e imperialistas, somado à baixa capacidade de consumo das classes populares, produziu um mercado interno atrofiado, incapaz de fornecer uma demanda que fomentasse o desenvolvimento econômico. A solução para este entrave seria, assim, inverter a situação e redirecionar a produção para o atendimento e crescimento das demandas da população assalariada e não para o lucro privado e acumulação de capital: "o caminho não seria mais da produção para o consumo, mas do consumo para a produção" (IASI, 2013).

O plano era desenvolver o capitalismo no Brasil, mantendo a iniciativa privada, mas superando a *livre* economia de mercado e re-orientando os investimentos econômicos dos empresários para as demandas e necessidades da maioria da população. Para que isso ocorresse, duas condições eram fundamentais: a aliança entre assalariados urbanos, assalariados rurais e camada média, em luta por melhores condições de vida e trabalho, visando a existência de um Estado que legitimasse a vontade popular e

atendesse a estas demandas. Segundo Iasi (2013), falta em Caio Prado Jr. uma exposição aprofundada sobre o caráter do Estado brasileiro, mas há a convicção de que não estavam dadas as condições para uma revolução socialista naquele momento e o caminho a ser percorrido era criar tais condições, mediante a expansão da economia e o aumento do poder político da classe trabalhadora.

Florestan Fernandes, partindo também do pressuposto de que a revolução burguesa já havia sido realizada no Brasil, se debruçou sobre o caráter dessa revolução, e a caracterizou como uma “via não clássica da via não clássica”. Em sua análise, a formação social brasileira, de origem colonial e oligárquica na forma política, não permitiu que se repetisse aqui o modelo tradicional de desenvolvimento da indústria, da exploração baseada no assalariamento da força de trabalho e do arrendamento capitalista da terra (IASI, 2013).

Isto impediu que surgisse no país uma burguesia clássica, e a revolução burguesa foi assumida por um grupo social que o autor denominou de *congiere* social: setores oligárquicos e outras frações sociais que assumiram os valores burgueses e passaram a perseguir o lucro e a acumulação de riqueza e a adotar um estilo de vida urbano e moderno. Desta forma, transcorreu uma revolução burguesa dentro da ordem, na qual a burguesia não precisou se aliar à classe trabalhadora contra uma aristocracia decadente, pelo contrário, a velha oligarquia em crise se aliou aos elogiosos da ordem burguesa e à burguesia imperialista, contra a possibilidade de uma revolução vinda dos trabalhadores e demais explorados, assumindo a forma de uma contra-revolução preventiva (IASI, 2013).

Acompanhando a análise de Florestan, o caráter particular da revolução burguesa no Brasil fez com que se desenvolvesse aqui um capitalismo dependente, cuja forma política a que corresponde é uma autocracia, ou seja, uma forma de poder político que se impõe de cima para baixo e emprega práticas repressivas para tornar o Estado inflexível às demandas das classes exploradas. Iasi (2013) ressalta que o caráter autocrático não é o mesmo que a forma política da ditadura, não admitindo a existência de uma burguesia débil como aquela pressuposta na formulação da Estratégia Democrático Nacional, podendo ocorrer somente tendo por base uma burguesia com forte poder econômico nacional.

Além disso, a autocracia, que no geral é uma alternativa provisória de manutenção do poder, na formação social brasileira tornou-se a forma política estrutural do Estado, o que significou a consolidação da ordem burguesa apartada de seu caráter

democrático e nacional. As classes populares permaneceram alheias aos espaços políticos, restando a elas, assim, a necessidade de realizar as tarefas democráticas em atraso. Dada a crise da hegemonia burguesa, Florestan vislumbrou duas possíveis saídas, ambas dentro da ordem: na primeira, o Estado passaria de uma ditadura para outra formação política, mantendo seu caráter autocrático; na segunda, a burguesia tentaria a incorporação dos trabalhadores e explorados dentro da ordem, mediante uma "democracia de cooptação".

Na ausência de uma ação de caráter socialista das massas de trabalhadores e do operariado, Florestan descarta a possibilidade do estabelecimento de uma democracia de cooptação e aposta no fortalecimento da autocracia burguesa. Entretanto, o movimento operário grevista do ABC paulista, no final da década de 70, possibilita crer que a luta da classe trabalhadora pela ampliação da democracia entraria em choque com o Estado autocrático brasileiro, fazendo com que uma revolução democrática "dentro da ordem" se transformasse em uma revolução socialista, "fora da ordem".

É importante ressaltar que, para Florestan, a contradição entre capital e trabalho já estava contida na formação social brasileira e, portanto, a revolução a ser realizada no Brasil era socialista, e não democrática, como afirmava Caio Prado Jr. Entretanto, Florestan concordava que ainda não estavam dispostas as condições para uma ruptura socialista imediata e resolveu esta questão adotando o conceito marxista de revolução permanente. Conforme aponta Iasi, a origem desta constatação é bem diferente da de Caio Prado Jr.:

Para Fernandes, trata-se da diferença entre "partidos políticos" e "movimento socialista", isto é, não bastaria que a meta socialista fosse apresentada por uma organização política ela precisaria se vincular às lutas da classe trabalhadora colocada em movimento pelas contradições próprias da ordem do capital. O autor vê essa possibilidade com o advento das greves operárias em 1978 e a generalização da luta contra a autocracia em crise (IASI, 2013, p. 11).

A relação entre Estado, democracia e socialismo foi objeto de estudo de Carlos Nelson Coutinho, que parte da rejeição do modelo soviético de socialismo, para se contrapor ao que chamou de uma visão restrita de parte da esquerda brasileira que entende que a democracia é sempre uma forma de dominação burguesa (COUTINHO, 1979). Segundo ele, esta visão advém de uma concepção errada da teoria marxista do Estado, em uma identificação mecânica entre democracia e dominação burguesa e, ainda, de uma percepção equivocada das tarefas a serem realizadas pelas massas populares, posto que ainda não estavam dadas as condições da luta imediata pelo

socialismo, sendo tarefa daquele tempo criá-las. O autor dá o nome de renovação democrática a esta tarefa e afirma que ela deve ser encarada não apenas como tática, mas como a própria estratégia da etapa da revolução brasileira daquele momento. Iasi identifica que o suposto equívoco apontado por Coutinho

[...] teria suas raízes naquilo que o autor denomina de uma concepção “restrita de Estado” presente em Marx e Engels, assim como em Lênin (Coutinho, 2008), contrapondo a uma visão “ampliada” de Estado que pode-se encontrar em Gramsci. No essencial esta concepção contrapõe o Estado visto como “mero comitê executivo da burguesia”, como definido por Marx e Engels no Manifesto Comunista, a uma compreensão do Estado como unidade de coerção e consentimento, portanto, como momento político em unidade dialética com a sociedade civil (IASI, 2013, p. 12).

Coutinho argumenta contra esta interpretação restrita da democracia alegando que esta surgiu com a ordem burguesa, mas que no materialismo histórico de Marx, gênese e validade não formam uma identidade mecânica, portanto, segundo ele, é um equívoco descartar a validade universal das liberdades democráticas por estas terem sido uma conquista de origem burguesa. Para o autor, a democracia é um valor universal e estratégico para a construção do socialismo, e ainda que não deva ser confundida com a democracia liberal, nesta já estão contidos os germes da democracia socialista: a articulação entre os mecanismos de representação direta e representação indireta das massas, que funcionaria como uma síntese política dos sujeitos políticos organizados coletivamente (COUTINHO, 1979).

Neste sentido, a democracia socialista deve ser uma democracia de massas que fundamenta-se no pluralismo dos sujeitos coletivos e busca a unidade na diversidade, na qual as decisões devem ser tomadas a partir da construção de um consenso majoritário. A democracia de massas deve reaver a conexão entre a hegemonia de classe, ocultada na teoria liberal do Estado e o pluralismo, reprimido nos regimes totalitários. Segundo Coutinho, estes pressupostos devem ser construídos pela esquerda ainda dentro da ordem capitalista, promovendo a socialização da política correspondente à socialização burguesa da produção e em consequência a superação da alienação política das massas provocada pelo autoritarismo do Estado brasileiro.

Ao analisar a formação social brasileira, Coutinho ressalta a via prussiana³, de transformações políticas e econômicas pelo alto, através de alianças entre as classes

³Via prussiana é o termo designado para caracterizar o modelo de transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, iniciado e orientado pelos grandes proprietários. Neste modelo de transição, as grandes propriedades pré-capitalistas passam por um lento processo de transformação em empresas capitalistas. O termo foi originalmente denominado por Lênin de *Via Junker* e depois ficou

dominantes, excluindo as massas das decisões políticas e promovendo a manutenção da economia latifundiária e da dependência do capital imperialista (COUTINHO, 1979). A tarefa da renovação democrática representaria, portanto, a inversão da via prussiana e a consolidação do regime democrático no âmbito político e econômico, garantindo à maioria a participação política e o acesso aos frutos do trabalho. Diz Coutinho:

Concretamente, em nossos dias, a democratização da economia requer a aplicação de um programa econômico antimonopolista, antilatundiário e antiimperialista; um programa que interessaria a amplas parcelas da população, desde a classe operária e os camponeses até as camadas médias assalariadas e a pequena e média burguesia nacional (COUTINHO, 1979, p. 43).

Coutinho defende, ainda, a construção de um bloco democrático e popular, retomando o conceito gramsciano de "guerra de posição"⁴ e se contrapondo ao que chamou de "golpismo de esquerda", referindo-se ao modelo prussiano de ação política da esquerda brasileira até então. Nas palavras do autor:

Ampliar a organização e a articulação desses vários sujeitos políticos coletivos de base e, ao mesmo tempo, lutar por sua unificação (respeitadas sua autonomia e diversidade) num poderoso bloco democrático e popular não é apenas condição para extirpar definitivamente os elementos ditatoriais que deverão permanecer ao longo do período de transição que se anuncia; é também um passo decisivo no sentido de criar os pressupostos para o aprofundamento e generalização do processo de renovação democrática e, conseqüentemente, para o êxito do programa antimonopolista de democratização da economia rumo ao socialismo (COUTINHO, 1979, p. 44).

A formulação estratégica de Coutinho comporta dois planos distintos: a conquista e consolidação do regime democrático por meio da realização de uma Assembléia Nacional Constituinte e o aprofundamento da democracia de massas para a obtenção de um consenso que possibilite a adoção de medidas antimonopolistas e antiimperialistas (COUTINHO, 1979). A construção do socialismo no Brasil ficaria no horizonte, como uma etapa posterior à renovação democrática.

conhecido como "modelo prussiano". Lênin, ao analisar esse modo de transição, concluiu que o amadurecimento das relações de produção capitalistas ocorre lentamente, permitindo a manutenção de aspectos pré-capitalistas destas relações durante muito tempo. O modelo democrático de transição, por outro lado, é marcado por uma revolução camponesa e pela destruição das grandes propriedades e abolição das relações servis, possibilitando que as forças produtivas se desenvolvam rapidamente, ao contrário da via prussiana de transição (DORE, 2001).

⁴ Este é um dos termos utilizados por Gramsci para descrever os tipos de organização das classes e as estratégias militares empregadas na Primeira Guerra Mundial. A guerra de posição é "preparada minuciosamente pelos Estados e pelas classes sociais em tempos de paz. [...] é a expressão do 'assédio recíproco' entre as classes que se desenvolve constantemente em todas as sociedades capitalistas modernas" (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 359).

Iasi ressalta a diferença entre as formulações de Coutinho e Florestan Fernandes acerca da inflexibilidade do Estado em relação às demandas das classes populares: para Coutinho, o processo de democratização deu origem a uma sociedade civil forte, de forma que a partir desta nova correlação de forças o Estado poderia passar a ser um espaço de síntese da luta de classes. Segundo Iasi,

Tal fato levaria à possibilidade daquilo que o autor denominou de “reformismo revolucionário” [...] Enquanto em Fernandes a possibilidade de equacionar a revolução dentro da ordem com a revolução fora da ordem é a intransigência da burguesia e a impermeabilidade do estado Burguês, para Coutinho é a superação desta contradição, isto é, o desenvolvimento da sociedade civil que permitiria que um conjunto de reformas radicais, ainda que dentro da ordem capitalista, pudessem levar a “gradualmente” se superar o capitalismo (IASI, 2017, p. 13, 14).

Da crítica à Estratégia Democrático-Nacional, em especial no que se refere ao etapismo e à aliança com a burguesia nacional, assumindo parte das formulações de Caio Prado Jr., Florestan Fernandes e Carlos Nelson Coutinho, surge a Estratégia Democrático-Popular, num contexto em que as condições de trabalho e a alta da inflação fizeram com que as greves do operariado metalúrgico do ABC paulista se alastrassem pelo restante do país, promovendo uma unidade da classe trabalhadora contra a autocracia burguesa (IASI, 2013).

A Estratégia Democrático-Popular tem por pressuposto a constatação de que a revolução burguesa já foi concluída no Brasil e o caminho para o socialismo não se realizaria por etapas, mas por um acúmulo gradual de reformas econômicas e políticas, uma “mediação anterior ao socialismo que denomina de democrático e popular” (IASI, 2013, p. 6).

A análise da formação social brasileira, formulada pelo Partido dos Trabalhadores, na ocasião do 4º Encontro Nacional do PT, em 1986, apontava para uma sociedade capitalista com alto grau de desenvolvimento, porém marcada pela dependência e subordinação ao capital imperialista e pela manutenção da estrutura agrária tradicional (IASI, 2013). Este caráter do desenvolvimento capitalista no país, fundado na superexploração, no monopólio da economia e na marginalização das classes populares dos espaços políticos, produziu desigualdades sociais e regionais⁵ impondo um caráter autoritário ao Estado brasileiro, compreendido como um moderno e poderoso instrumento da classe burguesa. Isto significa que as bases materiais

⁵ Iasi (2013) menciona a questão da concentração do parque industrial nas regiões sul e sudeste e da coexistência dos latifúndios e agroindústria com milhões de pequenos produtores rurais.

econômicas daquele momento exigiam que as classes dominantes utilizassem mais da repressão do que do consenso para ocultar as contradições e dissolver a organização da classe trabalhadora (DANTAS, 2017). A burguesia nacional, por sua vez, foi caracterizada como poderosa e coesa quando ameaçada e, portanto, não havia uma contradição intraclasses que justificasse a necessidade de uma aliança com a classe trabalhadora.

Partindo desta análise, o PT negou a possibilidade de uma aliança tática com a burguesia nacional para manter a independência de classe defendendo a aliança entre trabalhadores do campo, da cidade e camadas médias empobrecidas para a realização das tarefas democráticas em atraso, tendo a conquista do Estado como centro da estratégia (IASI, 2013). A disputa institucional via eleições foi a principal tática adotada pelo partido para organizar as massas e realizar sua política democrática antimonopolista, antiimperialista e antilatifundiária rumo ao socialismo. Segundo Iasi (2013), havia duas perspectivas no partido naquele momento: na primeira, o choque das demandas dos trabalhadores com a autocracia burguesa resultaria em uma ruptura, aproximando-se das formulações de Florestan Fernandes; na segunda, o fortalecimento da sociedade civil produzido pelo processo de redemocratização permitiria a realização de reformas que, de maneira gradual, levariam à superação da ordem burguesa, aproximando-se da análise de Coutinho.

A necessidade de se diferenciar das experiências do socialismo real e da social-democracia⁶, de organizar a mobilização dos trabalhadores pelos direitos democráticos no período de abertura política pós-ditadura e a constatação da derrota das revoluções socialistas, com a queda do muro de Berlim e a dissolução da União Soviética, foram fundamentais para a exaltação da luta institucional como momento anterior à ruptura revolucionária (DANTAS, 2017). O crescimento do Partido dos Trabalhadores, que rapidamente passou a acumular mandatos e administrações, chegando à disputa da

⁶ A social democracia, de origem socialista, sindicalista e anticapitalista, foi, no século XIX, um movimento organizativo da classe trabalhadora em luta contra diferentes formas de repressão do Estado. Entretanto, os sociais-democratas, ao se organizarem em partidos políticos que passaram ter grande expressão nas eleições burguesas, apresentaram uma tendência de deslocamento para a centro-esquerda, ao concluir que "a ação política evolucionária, apoiando-se no direito de voto e no parlamentarismo, era mais suscetível de favorecer as lutas da classe trabalhadora do que os meios revolucionários" (BOTTOMORE, 1996, p. 695). Este revisionismo resultou na crença de que a partir de um forte estado democrático, a classe trabalhadora tomaria o poder através do voto universal, da democracia parlamentar e do controle sobre o executivo do Estado. A social-democracia, hoje, é a principal alternativa ao Estado de Bem-Estar, e tem como características: o pluralismo, a gestão responsável, os controles reguladores, a relação público-privado, a eliminação das desigualdades sociais a partir da intervenção do Estado, a representatividade plural das minorias, a democracia participativa, a democracia no local de trabalho e a autogestão (BOTTOMORE, 1996).

presidência da República, também foi um fator determinante para o fortalecimento da aposta na via eleitoral. A participação dos trabalhadores na política e na gestão dos serviços públicos foi defendida pelo partido como uma estratégia legítima e necessária de instauração do poder popular dentro do aparelho estatal burguês. Esta pauta teve expressão significativa no movimento sanitarista e permanece central no debate da gestão democrática do SUS ainda hoje.

A tática de cerco à burguesia, baseada na luta institucional e participação nas eleições, de um lado e na pressão das massas, de outro, ficou conhecida como "acúmulo de forças" (IASI, 2013), ou "teoria da pinça" (DANTAS, 2017) e foi fundamental para manter a unidade e minimizar as disputas dentro do partido, pois já naquele momento havia aqueles que apontavam o risco de que o investimento na luta institucional fizesse com que o partido se distanciasse de sua base social e do debate estratégico revolucionário, como de fato aconteceu (DANTAS, 2017).

Conforme já salientamos, o PT parte da compreensão de que a revolução é um processo longo, gradual e cumulativo, e que na dinâmica da luta de classes no Brasil, a via eleitoral não só é legítima, como também necessária para a chegada ao poder no Estado. Diz Dantas:

Na medida em que, assim como a indefinição do socialismo petista, não há clareza sobre o *como* e o *quando* da ruptura, o desdobramento esperado parece ser apenas um: a dominação burguesa, de tão bombardeada pelo poder popular, em dado momento cairia de joelhos. Para a ruptura talvez sobrasse apenas o desfecho final, a confirmação da vitória (DANTAS, 2017, p. 140, destaques do original).

Ao estabelecer o acúmulo de forças como um período de transição da transição (uma transição para a transição socialista), o partido estabelece também um marco zero, um momento anterior, no qual não havia acúmulo gradual nem possibilidade de ruptura revolucionária. Ao mesmo tempo, nega a possibilidade de ruptura violenta ou mesmo de realização de uma transição socialista ao chegar ao poder via eleições (DANTAS, 2017). Desta forma, o partido operou apenas uma superação formal da Estratégia Democrático Nacional, pois, ao negá-la na aparência, acabou reproduzindo suas determinações essenciais (IASI, 2013). Partindo desta análise e formulação,

[...] a alternativa sobranete só poderia ser a luta indireta pelo socialismo, dentro da ordem, com os instrumentos da ordem e sem negá-la frontalmente. Resta saber do que podemos chamar uma luta anterior à luta direta pelo socialismo, e que prepara as condições para o momento seguinte, se não de *etapa* (DANTAS, 2017, p. 141, destaque do original).

Vale ressaltar que a estratégia adotada não passou ilesa de críticas no interior do partido. Segundo Dantas (2017), as discordâncias se concentraram, principalmente, no papel de demiurgo atribuído ao Estado, supostamente capaz de articular os braços da pinça de maneira neutra em relação à luta de classes; no risco de crescente institucionalização das pautas, de abandono da estratégia política revolucionária em prol da realização de lutas desarticuladas e fragmentadas; e na possibilidade de desvio à direita (reformista ou socialdemocrata). Com efeito, a história nos mostra que a estratégia do Partido dos Trabalhadores tem sofrido, desde então, uma inflexão à democracia e ao abandono da luta socialista, de tal forma que as duas palavras passaram ser equivalentes no discurso dos representantes do partido e na consciência das massas por ele organizadas. No desfecho deste processo, a tática tomou o lugar da estratégia:

Passados mais de 25 anos da formulação inicial dessa estratégia, é forçoso reconhecer que as tarefas em atraso permaneceram e a democracia socialista mal foi tentada, mas o objetivo tático central foi atingido: o partido assumiu o governo central da República. Tal ascenso não se articulou, no entanto, com a construção do poder popular, tampouco o partido operou a pinça no sentido revolucionário que propôs. O socialismo petista e a revolução democrática redundaram na captura pelo inimigo de classe, que logrou circunscrever a potência das lutas dos anos 1970 e 1980 a um elogio democrático vazio de conteúdo e pretexto de mistificação (DANTAS, 2017, p. 144).

Iasi (2013, p. 15) apresenta a crítica do que ele chama de "uma lenta, mas evidente metamorfose que transita, em termos gerais, de uma postura de negação da ordem burguesa ao acomodamento nos limites desta ordem". Os elementos desta transição, apontados pelo autor, são: a ampliação do leque de alianças, incluindo a pequena e grande burguesia, não só para conquistar o poder, mas para garantir a sua manutenção; o investimento no desenvolvimento econômico, de cunho nacionalista, mas não mais antiimperialista; a secundarização da radicalidade do programa e das reformas pretendidas em favor da tática do acúmulo de forças; a sobreposição da questão democrática ao caráter popular da estratégia e, por fim, a rendição ao pragmatismo.

Neste sentido, Iasi (2013) defende que a Estratégia Democrático-Popular funcionou para a resolução da crise da autocracia burguesa, pois, dada a necessidade da burguesia incorporar as classes populares no grande pacto social realizado entre os setores oligárquicos. Assim, consolidar sua hegemonia mediante uma democracia de cooptação, esta estratégia se deparava com a intransigência de setores burgueses, que não ofereceriam mais do que migalhas e com a resistência da classe trabalhadora, que não aceitaria tão pouco. Diante desse impasse, o PT

[...] organizou o consenso entorno de uma alternativa que garante os patamares de acumulação de capitais e o apassivamento dos trabalhadores nos limites da ordem burguesa em troca de dois aspectos essenciais: emprego e capacidade de consumo para os empregados e programas sociais compensatórios, focalizados e neo-assistenciais, para os miseráveis. No lado da acumulação de capitais os 10% mais ricos que em 1989 acumulavam 53,2% da riqueza nacional passam em 2008 a acumular 75,4% desta riqueza, enquanto aqueles submetidos à miséria absoluta que viviam com menos de U\$ 2,00 ao dia, hoje, graças aos programas compensatórios, passaram a viver com U\$ 3,00 ao dia, ou seja, saíram da miséria absoluta para viver na miséria. Nada mais ilustrador dos termos de uma “democracia de cooptação” (IASI, 2013, p. 17)

Em síntese, a estratégia de luta empreendida pelo PT não só deixou de ser a expressão de uma alternativa socialista, como acabou por transformar-se em seu contrário: produziu uma crescente desorganização e recuo de consciência da classe trabalhadora e, com isso, fortaleceu e consolidou a ordem burguesa na forma política de uma democracia de cooptação. Assim,

A ordem burguesa cujo desenvolvimento econômico logrou consolidar-se sob a forma de uma autocracia, encontrou as condições para chegar à forma madura de sua expressão política em uma sociedade civil burguesa, sob a forma democrática constringida pelas determinações da forma capitalista que lhe serve de base. Transitamos, finalmente, de uma dominação burguesa “sem hegemonia”, para uma forma de dominação burguesa “com hegemonia”. Isso não seria possível sem o PT (IASI, 2013, p. 17)

2.1.2 Reforma Sanitária: uma expressão da Estratégia Democrático-Popular no campo da saúde

Prosseguiremos agora à retomada do processo histórico do movimento sanitário no Brasil que, conforme já apontamos, é considerado uma expressão da Estratégia Democrático-Popular no setor da saúde, mas apresenta características de ambas estratégias, pois está localizado historicamente em um período de transição entre uma estratégia em crise e outra em construção. A conjuntura de luta da esquerda democrática no momento de formulação da estratégia da Reforma Sanitária é a mesma da construção da Estratégia Democrático-Popular: crítica ao socialismo real, luta pela redemocratização durante a ditadura empresarial-militar e exaltação da democracia como valor universal (DANTAS, 2017).

O movimento sanitário surge nos anos 70 como uma aliança entre intelectuais, profissionais de saúde e movimento popular, para fazer a crítica às péssimas condições de saúde e lutar pela ampliação das políticas públicas no setor. Inserido na dinâmica da

luta de classes do período, o movimento acompanhou a classe trabalhadora ao pautar, além das questões setoriais, um projeto de sociedade socialista (DANTAS, 2017). Entretanto, ao expressar a Estratégia Democrático-Popular na área da saúde, a luta sanitaria foi marcada pela absolutização do Estado e da democracia como táticas, ou seja, uma luta por reformas que descolada da estratégia socialista se tornou uma via de atuação setorial e institucionalizada.

A estratégia do movimento foi formulada a partir da análise do Estado e da sociedade civil brasileira. O Estado, relativizado seu caráter de classe, deveria cumprir o papel de agente e patrocinador da democracia através do fortalecimento de uma sociedade civil concebida como frágil. A agitação da bandeira democrática no setor da saúde, via ocupação de postos no Estado pelos militantes do movimento (autoridades sanitarias e lideranças populares) foi, mais uma vez, o centro da estratégia. A tática adotada foi o reformismo revolucionário, ou seja, a luta por reformas, o acúmulo de forças e direitos políticos, a busca por espaços para concessões e formulação de políticas públicas como um longo caminho direcionado à consolidação das bases econômicas, políticas e de consciência social para a construção do socialismo no Brasil (DANTAS, 2017).

A pauta da participação social, já vista na formulação da Estratégia Democrático-Popular, foi defendida como via de inserção da sociedade civil no Estado e de socialização da política. Os conselhos e conferências de saúde, compostos por gestores, trabalhadores e usuários, são a expressão prática da pauta do controle social: a tentativa sanitaria de reeducar o Estado via participação popular nos espaços de decisão do setor. Voltaremos a esta questão no decorrer do texto.

No que se refere à análise da situação de saúde do país, o movimento sanitaria surge num cenário de transição epidemiológica e sanitária, de mercantilização da assistência médica individual e de ignorância quanto aos determinantes sociais da saúde e à necessidade de atenção à saúde coletiva. Dada a conjuntura, as principais ações do movimento foram: crítica ao modelo preventivista de saúde; pressão sobre o Executivo para realização das Conferências Nacionais de Saúde; constituição de núcleos de saúde coletiva nas universidades; criação do Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (CEBES) e da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO); estreitamento da relação com o Congresso Nacional; ocupação de espaços estratégicos na aparelhagem governamental; organização de fóruns de debate em todo o país (DANTAS, 2017).

A tática central do movimento foi a ampliação máxima das alianças com os setores da sociedade que pudessem facilitar a aprovação das suas pautas, independente de suas orientações ideológicas, políticas e partidárias. É possível compreender, portanto, como a defesa do pluralismo de ideias e posicionamentos políticos dentro do movimento sanitarista justifica-se pela busca de um consenso sem o qual não é possível avançar dentro de uma tática institucional, que tem o Estado como centro. Assim, a existência de diferentes projetos de saúde e de sociedade, abstraídos de seu conteúdo de classe, foi reinterpretada pelo movimento sanitarista como expressão de uma pluralidade natural à ordem democrática. Segundo o autor,

[...] o que se percebe nessa manifestação é um traço típico do movimento sanitário - qualificado como suprapartidário, mas que costuma promover certa indistinção das forças políticas em nome da saúde como maior, acima das classes - onde o debate político de princípios se reduz a um aspecto formal (DANTAS, 2017, p. 261)

A defesa da tática institucional e do pluralismo de projetos não poderia se sustentar sem o abandono do referencial marxista e sua substituição por um ecletismo teórico e político. A crise do socialismo real e o decorrente arrefecimento da luta de classes também contribuíram para a equiparação do marxismo às mais diferentes filosofias e concepções de mundo, desde que orientadas por um objetivo comum: o comprometimento com transformações sociais abstratas que não necessariamente significam a superação da ordem capitalista. Desta forma, a defesa do pluralismo e do ecletismo teórico pelo movimento sanitarista são, ao mesmo tempo, produto e consequência do abandono da perspectiva de ruptura pelo investimento na tática institucional de ocupação do Estado burguês. Ainda sobre o pluralismo, afirma Dantas:

Se não foi plural a sociedade do capital, desde a sua origem, o tensionamento que engendra essa diversificação de interesses é próprio do movimento da classe trabalhadora, não pode restar dúvida. [...] Ao pensar, portanto, no conflito fundamental entre as classes antagônicas, que disputam projetos de sociedade distintos, é notório que o pluralismo se inaugura com o irrompimento da classe trabalhadora no cenário político formal. Assim como ocorre com a democracia, ao pluralismo se atribuiu um caráter mais amplo do que o seu significado de origem. Tanto nessa quanto em outra situação, parece haver um chamado ao inimigo de classe para um terreno que ele já habita, posto que, se não o inventou, o absorveu (DANTAS, 2017, p. 191).

Assim, o pluralismo fragmentado e dentro da ordem, e a democracia como valor universal, serviram para unificar o movimento em torno do objetivo comum de criação do SUS, tornando este cada vez mais tolerante com as intervenções da burguesia e seus

representantes, cada vez mais distante da luta pela emancipação humana e pela construção do socialismo.

Toda a movimentação organizada pelo movimento culminou na realização da 8ª Conferência Nacional de Saúde, em que foi formulado o projeto da Reforma Sanitária, que deu origem ao SUS. Após a conferência, foi criada a Comissão Nacional da Reforma Sanitária (CNRS), de caráter consultivo, encarregada apenas de encaminhar formalmente as demandas e propostas da conferência, em substituição à proposta de criação de um grupo de caráter executivo, elaborada na própria conferência (DANTAS, 2017). Os trabalhos da CNRS foram criticados pelo movimento sanitaria, incluindo o texto final aprovado na comissão que atendia excessivamente às demandas do setor privado. Já aí é possível perceber a influência liberal na agenda do movimento e a tentativa de estabelecer um consenso para garantir a inclusão das pautas da Reforma Sanitária na Constituição de 1988.

Nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, o movimento sanitaria mostrou-se frágil na articulação com a base social, mas foi bem sucedido ao organizar a resistência à tentativa de golpe do Centrão⁷, em uma aliança tática com liberais e conservadores dos setores de centro e centro-direita (DANTAS, 2017). Esta foi a forma como o movimento sanitaria respondeu à ofensiva liberal-privatista e se manteve à frente entre os projetos de saúde em disputa, que defendiam a compra dos serviços privados pelo Estado, via previdência social (conservadores) ou via convênios-empresas para a oferta de serviços aos trabalhadores urbanos (modernizantes-privatistas).

O distanciamento do movimento da Reforma Sanitária de suas bases sociais expressou-se com mais clareza na 8ª Conferência Nacional de Saúde, cuja principal disputa foi entre as propostas de estatização progressiva e de estatização imediata do sistema de saúde⁸. O debate em torno da questão culminou na cisão entre o Movimento Popular em Saúde (Mops) e as lideranças intelectuais e políticas do movimento sanitaria. As explicações dadas pelos sanitarias sobre o desfecho do debate giram em torno de uma suposta imaturidade e esquerdismo do Mops frente a um "acerto

⁷ O Centro Democrático (Centrão) foi um bloco criado no primeiro ano da Assembleia Nacional Constituinte, composto por representantes da burguesia do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido da Frente Liberal (PFL), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e Partido Democrático Social (PDS), com o objetivo de barrar demandas e conquistas dos trabalhadores na nova constituição (DANTAS, 2017).

⁸ A proposta derrotada da estatização imediata foi defendida pelo Mops, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), por sindicatos ligados à CUT e pelo PT. A proposta vitoriosa, de estatização progressiva, foi formulada pelo CEBES, ABRASCO, PCB, Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e por outras centrais sindicais (DANTAS, 2017).

incontestável da tática sanitaria reformista, que de tão acertada poderia prescindir de sua base social" (DANTAS, 2017, p. 173).

Ainda na década de 80, o modelo institucional de atuação política do movimento sanitaria e a consequente perda de sua base social dão pistas de um processo de abandono e substituição do referencial teórico marxista estruturalista do qual partiu, em sua origem. Disputas internas ao movimento já denunciavam uma dissociação entre teoria e prática, em meio ao aparente êxito da tática institucional, por exemplo, a disputa sobre qual órgão unificaria os serviços de saúde, se o Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) ou o Ministério da Saúde (MS)⁹. Entretanto, um forte consenso em torno da pauta da Reforma Sanitária impediu que o movimento sofresse novas cisões após a saída do Mops (DANTAS, 2017).

Neste período, frente à crise do socialismo real e à redemocratização brasileira, o referencial eurocomunista¹⁰, especialmente a partir de uma leitura democrática de Gramsci, se apresentou como matriz teórica da Reforma Sanitária, unindo o conceito de democracia como valor universal à tática do acúmulo de forças via reformas parciais (DANTAS, 2017). Conforme as décadas seguintes avançaram, a leitura sanitaria de Gramsci se tornou menos marxista e revolucionária, mais reformista e democrática. A Reforma Sanitária perdeu de vista o viés socialista emancipatório e apesar de seus militantes terem conseguido ocupar cargos no Executivo do aparelho estatal, esta tática se mostrou insuficiente e ineficaz para defender o SUS frente aos ataques da burguesia do setor.

O autocentrismo do movimento sanitaria fez com que este tomasse a saúde como campo privilegiado da luta de classes, por tratar-se de um direito social diretamente relacionado à própria existência humana, à vida e à morte. Ao ampliar o conceito de saúde e inseri-lo na totalidade da organização dos modos de se produzir e reproduzir a vida, superou-se sua determinação exclusivamente biológica, que passou a ser também social. Entretanto, ao fazê-lo, e por estar inscrito em uma determinada estratégia, o movimento naturalizou a luta pela saúde como essencialmente revolucionária e organizativa da classe, desviando o conceito de saúde da totalidade da vida social que haviam acabado de defender (DANTAS, 2017).

⁹ Esta questão foi abordada por Dantas (2017) no capítulo "Reforma Sanitária Brasileira: ainda em busca de uma teoria para um debate necessário".

¹⁰ Segundo Dantas (2017, p. 46) o eurocomunismo correspondeu ao "esforço capitaneado pelos principais partidos comunistas da Europa (italiano, francês, espanhol) de promover uma recusa do modelo russo de revolução e de socialismo real, pela valorização da democracia como via pacífica para a superação do capitalismo".

No momento atual de retraimento da classe trabalhadora, o movimento sanitaria ficou limitado à defesa retórica do SUS e à denúncia aos ataques que este tem sofrido. Os balanços feitos pelos militantes giram em torno dos entraves decorrentes da conjuntura e a autocrítica limita-se ao equívoco da institucionalização, conservando imune à crítica a tática adotada. A resposta para os impasses do setor da saúde vem sempre sob a forma de novos modelos de financiamento, gestão e formação profissional, já que o debate tático e estratégico foi de fato abandonado (DANTAS, 2017). Neste campo está localizada a problemática das metodologias ativas, que passaremos a discutir a seguir.

2.2. Os fundamentos filosóficos e pedagógicos das metodologias ativas

Ao analisar os principais elementos constitutivos das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, é possível identificar suas correspondências pedagógicas com o escolanovismo, o construtivismo e ensino baseado em competências. Derisso (2010) e Duarte (2000) apontam a aproximação filosófica destas pedagogias com o pensamento pós-moderno, produto avançado do processo de decadência da ideologia burguesa pós Revoluções de 1848, das transformações econômicas e políticas operadas no capitalismo tardio ¹¹ e do fracasso das lutas políticas do período de 1968-76, especialmente do fenômeno conhecido como *Maio de 68*.

2.2.1. Decadência ideológica e pós-modernismo

A questão da decadência ideológica foi abordada sistematicamente por Lukács a partir da crítica marxista da conversão político-ideológica do pensamento burguês que, da preocupação científica em conhecer e transformar a realidade passou à apologia (direta ou indireta) da sociedade capitalista, por meio do ocultamento de suas contradições. Para o autor, o hegelianismo foi a última grande filosofia burguesa, e sua dissolução, assim como a da Economia Clássica, consolida o processo de decadência ideológica da ciência e da filosofia no modo de produção capitalista (LUKÁCS, 2016).

A decadência ideológica teve início com a conquista, pela burguesia, do poder político, definindo a centralidade da luta de classes entre ela e o proletariado

¹¹ Termo cunhado por Ernest Mandel para referir-se às características e especificidades do capitalismo contemporâneo.

ascendente. Segundo Lukács (2016), os elementos mais significativos desta decadência são: a fuga da realidade, o ecletismo, a transformação dos enunciados científicos em fraseologias, o encobrimento das contradições produzidas pelo progresso social, o descarte e mistificação dos fatos históricos a serviço das necessidades econômicas e políticas do capital. Assim,

[...] essa fuga para a pseudo-história ideologicamente ajustada, superficialmente concebida, subjetivística e misticamente distorcida, constitui a tendência geral da decadência ideológica. [...] agora os ideólogos da burguesia também optam pela fuga e preferem inventar os misticismos mais rasos e insípidos a encarar o fato da luta de classes entre burguesia e proletariado, a compreender cientificamente as causas e a natureza desta luta (LUKÁCS, 2016, p. 102)

Ao analisar as origens históricas do fascismo, Lukács se depara com uma grande crise da filosofia e do pensamento burguês, decorrente do êxito da Revolução Francesa e da Revolução Industrial Inglesa, em que estão contidas quatro formas de expressão: a crise da democracia, a crise do progresso, a crise da razão e a crise do humanismo. Esse complexo de crises teve seu mais alto grau de desenvolvimento com o imperialismo, intensificando-se no período entre guerras, quando surge o fascismo (LUKÁCS, 2009).

A crise da filosofia burguesa aparece da contradição entre a liberdade e a igualdade formais, instituídas pela Revolução Francesa e a liberdade e a igualdade concretas dos homens no modo de produção capitalista. A defesa formal da liberdade e igualdade no pensamento liberal tem seu fundamento na Economia Clássica inglesa, para a qual

[...] a ação livre do *homo oeconomicus*, no âmbito da liberdade e da igualdade jurídico-formais e através do funcionamento automático das forças econômicas, engendra para todos os homens um estado social e cultural ideal, uma felicidade e um desenvolvimento máximos (LUKÁCS, 2009, p. 29).

As contradições entre a concepção liberal inglesa e a realidade econômica e social não tardaram a se manifestar. O controle alfandegário, o protecionismo e as organizações monopolistas provaram que a liberdade e a igualdade econômicas, na prática não correspondiam ao modelo de desenvolvimento liberal clássico, assim como o estado social e cultural ideal e a máxima felicidade não foram alcançados por todos os seres humanos. Frente a estas contradições, a economia clássica abdicou da conexão com a realidade, assumindo uma postura defensiva e apologética, empirista e sem fundamentação teórica (LUKÁCS, 2009).

A crise da democracia, por sua vez, diz respeito à constatação de que as elites políticas se tornaram cada vez mais distantes e independentes das massas que, apesar de aparecerem como soberanas no período eleitoral são, na verdade, privadas de qualquer poder político. O problema central é que esta constatação, de fato correspondente à realidade, foi compreendida de maneira ahistórica, aparecendo como intrínseca à democracia e não como específica a uma determinada expressão política da sociedade capitalista, a democracia formal burguesa. Nesta forma política

[...] a pretensa nova elite é, na realidade, escolhida por um pequeno círculo de personalidades anônimas, que permanecem na sombra e, em parte, escolhe-se a si mesma; mas seu baixo nível, sua irresponsabilidade e sua corrupção são atribuídos à democracia, às massas que formalmente a elegeram (LUKÁCS, 2009, p. 33).

A crise da filosofia e da democracia burguesas dissolveu a crença na possibilidade de realização do progresso, ou seja, a crença idealista em um contínuo desenvolvimento da sociedade para um patamar qualitativamente mais elevado que o anterior, em termos de valores ou supostas capacidades naturalmente humanas (LUCÁKS, 2009). A crise do progresso levou a uma concepção de mundo em que a não correspondência entre o ideal e o real aparece como insuperável, de modo que o único progresso possível é o do homem individual. Isto produziu uma postura intelectual pessimista, de negação do progresso e da história e uma crítica romântica do capitalismo¹², cujas primeiras expressões remontam a Schelling, Schopenhauer, Kierkegaard e Nietzsche, autores que estão na base das filosofias subjetivistas e do pensamento pós-moderno atual.

Segundo o autor, esta postura de negação do progresso está intimamente ligada ao irracionalismo e à crise da razão. O irracionalismo surge como oposição à Revolução Francesa, em defesa da sociedade aristocrática, fomentando, portanto, um repúdio à razão que combate as antigas instituições e tradições que o irracionalismo pretende conservar. O irracionalismo é, portanto, uma forma de rebeldia contra a sociedade capitalista, mas o faz de maneira ineficaz e impotente, ao apelar para os instintos mais animalescos do homem, reprimidos pela opressão burguesa, tornou-se a expressão filosófica de um esvaziamento da esfera sentimental da existência humana (LUKÁCS, 2009).

¹² Segundo Lukács, o anticapitalismo romântico, produto da crise da democracia, também consiste em uma apologética indireta da sociedade burguesa, pois, apesar de ter se apresentado, de início, com um caráter democrático, passou a promover uma defesa da desigualdade social e da ausência de liberdade como bases de uma sociedade saudável, uma defesa do capitalismo nas suas piores consequências.

Neste sentido, a crise do humanismo complementa as outras três expressões da crise da filosofia e do pensamento burguês, consistindo em uma perda do referencial humanista na ciência, na virada de uma atitude combativa pela dignidade e direitos do homem, para uma defesa abstrata, ideológica, apartada da realidade concreta. Assim,

[...] quando a base do humanismo é o indivíduo isolado - cujos postulados de vida jazem neste isolamento e que acredita estar, como pessoa privada, lançado numa sociedade que lhe é estranha, enrijecida e desumana - não resta ao humanismo senão encontrar meios pacíficos para cobrir sua retirada (LUKÁCS, 2009, p. 45).

A ciência do período da decadência ideológica, assim como na fase de ascensão da burguesia, é marcada pela necessidade de responder às demandas de desenvolvimento do capital. Entretanto, segundo Lukács (2016), enquanto os ideólogos clássicos buscaram resolver as questões essenciais da sociedade burguesa, de forma honesta e científica, os ideólogos do período da decadência abdicaram da coerência com o real, produzindo uma ciência acrítica, limitada à aparência do fenômeno imediato, admitindo, por meio do ecletismo, uma associação de fragmentos de ideias incompatíveis e um isolamento dos elementos contraditórios do progresso social.

O fenômeno da divisão social do trabalho, de origem anterior ao modo de produção capitalista, cumpre uma função essencial no período de decadência ideológica. A divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual intensificou o antagonismo produzido pela separação entre campo e cidade, compartimentando o trabalho intelectual em áreas apartadas, concorrentes entre si. Para o autor, a especialização do período da decadência provocou nas ciências sociais modernas "uma mudança tal que já não são capazes de concatenar umas com as outras, o estudo de uma já não promove a compreensão aprofundada da outra" (LUKÁCS, 2016, p. 113).

Exemplo disto é surgimento da sociologia, que veio a serviço da necessidade da burguesia de apreender o desenvolvimento social artificialmente apartado da economia e da história, mediante a imposição de uma objetividade e uma neutralidade supostamente científicas e metodológicas. A ciência econômica (*economics*), por sua vez, passou ao estudo dos problemas superficiais da circulação, isolados da totalidade global da produção. Esta separação entre economia, sociologia e história foi necessária ao capital após a crítica da economia política marxiana haver demonstrado que a relação entre organização social da vida e modo de produção econômico é determinada pela luta de classes. Para o autor, é no âmbito das ciências sociais que podemos encontrar a mais

contundente tradição apologética e a influência ideológica da burguesia (LUKÁCS, 2016).

A situação das ciências naturais é mais complexa, pois a burguesia não pode abdicar do contínuo desenvolvimento da tecnologia, sem colocar em risco a conservação das relações de produção capitalistas. Ainda assim, o progresso das ciências naturais não passou incólume ao fenômeno da decadência ideológica, pois as descobertas científicas materialistas, sob o jugo do capital, desvincularam-se da generalização filosófica de outras épocas e a filosofia da decadência transformou as contradições dialéticas em um relativismo e um idealismo reacionários (LUKÁCS, 2016). O antagonismo entre o desenvolvimento das ciências naturais e da filosofia na época de ascensão da burguesia e no período da decadência pode ser assim sintetizado:

No período de ascensão, as grandes descobertas da ciência natural, de Copérnico a Darwin, constituíram momentos importantes da revolução geral de efeitos sociais da consciência das massas. Hoje, nos países capitalistas, os principais avanços da ciência natural moderna quase sempre têm validade apenas depois de passar pelo filtro da filosofia reacionária. Eles são popularizados, penetram na consciência das massas, na medida em que sofrem uma distorção idealista-relativista. Relativismos, combate ao pensamento causal, substituição da causalidade pela probabilidade estática, "desaparecimento" da matéria - tudo isso é usado em larguíssima escala para disseminar um relativismo niilista, uma mística obscurantista (LUKÁCS, 2016, p. 124).

O atual estágio de decadência ideológica da ciência e da filosofia burguesas assume a forma do pensamento pós-moderno, que incorpora manifestações do pessimismo irracionalista, da crítica romântica ao capitalismo, da negação do progresso e da história e de uma aspiração idealista à democracia ideologicamente fetichizada.

Mavi Rodrigues (2006) afirma que o pós-modernismo é a expressão ideológica das transformações operadas na economia e na política do capitalismo contemporâneo, ou capitalismo tardio, tal como nomeado por Mandel (1982), tornando-se a lógica cultural dominante¹³ na arte e na ciência, a partir do último quartel do século XX. Na fase tardia do capitalismo ocorreu a generalização e a universalização da indústria e da forma-mercadoria, de modo que a padronização, a superespecialização e a fragmentação alcançaram a esfera da reprodução social, da circulação, da cultura e do lazer. Desta forma, a volatilidade, a obsolescência e a efemeridade características da forma-mercadoria no capitalismo tardio, adentraram a cultura e a produção científica deste período.

¹³ A autora toma tal reflexão de Frederick Jameson, especialmente em seu *Pós-modernismo: a Lógica Cultural do Capitalismo Tardio*, de 1997.

Este processo foi chamado de supercapitalização e opera ao transformar o capital industrial ocioso em serviços, ao mesmo tempo que substitui parte dos serviços por capital produtivo, na forma de mercadorias (RODRIGUES, 2006). O fenômeno da supercapitalização está conectado à expansão da sociedade de consumo e, como exemplos, podemos citar:

A substituição do trabalho da faxineira, da cozinheira e do alfaiate - que não produzem mais-valia - pelos aspiradores de pó, as refeições pré-cozidas e as roupas prontas [...] a substituição dos serviços de transporte por automóveis particulares; serviços de teatro e cinema por aparelhos privados de televisão e programas de TV e instrumento educacional por videocassete (RODRIGUES, 2006, p. 33).

Isto ocorreu devido à intensificação das jornadas de trabalho, que exigiu do conjunto da classe trabalhadora um maior consumo de mercadorias para repor sua força de trabalho; à nuclearização da família proletária, que deslocou o lazer e a convivência social para o âmbito privado do lar; ao surgimento das metrópoles, que aumentou o tempo de deslocamento entre a casa e o trabalho, gerando uma demanda por mercadorias que poupassem o tempo gasto em tarefas domésticas cotidianas (RODRIGUES, 2006). Assim, a reprodução da força de trabalho passou a depender diretamente da expansão e diferenciação de mercadorias e serviços. O capitalismo tardio, uma subfase do capitalismo monopolista, sucessor do período mercantil e do imperialismo clássico, é, portanto, “marcado pela expansão global da forma mercadoria que penetra agora todos os poros da vida social. Portanto, a cultura pós-moderna é a expressão mais candente da transformação da própria cultura num produto mercantil” (RODRIGUES, 2006, p. 25).

Desta forma, Rodrigues (2006) afirma que a condição pós-moderna não condiz com a superação do capitalismo ou da modernidade, mas com o surgimento de uma nova fase de acumulação do capital, a partir do fim do século XX. O regime de acumulação flexível foi a forma de saída assumida pela burguesia, da crise do capitalismo tardio dos anos 1970, que instaurou um novo ciclo de recessão, com o encerramento do período de crescimento econômico do pós-guerra. Segundo a autora,

Marcada por um confronto com a rigidez do fordismo, a acumulação flexível produziu mudanças radicais em processos de trabalho e hábitos de consumo, nas práticas e poderes do Estado e, sobretudo, a passagem para um novo ciclo de compressão tempo-espço na economia política do capitalismo do final do século XX (RODRIGUES, 2006, p. 37).

A compressão espaço-temporal foi possibilitada por ajustes no tempo (acelerações no processo produtivo, nas trocas, no consumo e no fluxo de dinheiro) e no espaço, com o desenvolvimento da comunicação por satélite, da televisão de massa, com a diminuição do custo dos fretes aéreos e da containerização (RODRIGUES, 2006). Este processo teve como consequência transformações no conjunto de mercadorias necessário à reprodução da força de trabalho, bem como das alterações na vivência do tempo e espaço, que ocasionaram um simulacro da geografia global, ocultando a origem e os processos produtivos destas mercadorias. Sob o regime da acumulação flexível,

[...] a compressão tempo-espaço acentuou não só a volatilidade e a efemeridade de modas, produtos, técnicas de produção e processos de trabalho. Forçou as pessoas a lidar com a descartabilidade, a novidade e a perspectiva da obsolescência instantânea também de lugares, pessoas, valores e formas de agir e pensar (RODRIGUES, 2006, p. 39).

Neste sentido, o pós-modernismo, enquanto produção teórica dominante nas ciências sociais, expressa o predomínio dos traços típicos da forma mercadoria - obsolescência, volatilidade, efemeridade - na esfera do conhecimento científico. Ao pontuar as formulações pós-modernas sobre economia, política, arte e ciência, é possível sintetizar os principais elementos que compõem esta concepção de mundo, indicando sua conformidade com a ordem social burguesa.

Nos anos 1950, o termo pós-moderno consolidou-se como referência ao nascimento de uma sociedade que posteriormente fora nomeada como pós-industrial¹⁴, uma nova época social na qual o predomínio da oferta de serviços superou a produção de mercadorias. Esta nova época social é marcada pela imagem, pelo consumo generalizado, pela comunicação, pela informação e pelo esvaziamento da subjetividade. Foi também em meados dos anos 1950 que o termo passou a ser dotado de um caráter de negação da modernidade, referindo-se ao fracasso das experiências socialistas e uma suposta dissolução da centralidade da luta de classes (RODRIGUES, 2006).

Ao negar a sociedade moderna, o pensamento pós-moderno nega também a continuidade da existência dos grupos políticos próprios da modernidade - a classe trabalhadora e o partido proletário. Na sociedade pós-moderna, o jogo político seria agora disputado por minorias identitárias, contra um poder difuso e não mais concentrado no Estado enquanto instrumento de dominação de uma classe sobre a outra,

¹⁴ Expressão cunhada por Daniel Bell em seu *The Coming Of Post-Industrial Society – A Venture in Social Forecasting*, de 1976.

assumindo um posicionamento político que diluiu as fronteiras entre a esquerda e a direita (RODRIGUES, 2006).

No âmbito estético, a cultura pós-moderna expressa-se pelo abandono dos ideais da modernidade e pelo surgimento de uma concepção estética, que se desvinculou da luta de classes e não mais se posiciona contrária ao capital. A arte passa a ser marcada pela fusão da alta cultura e da cultura de massas; pelo ecletismo de estilos, tendo como técnicas predominantes o uso da montagem, da colagem e daquilo que ficou conhecido pelo aportuguesamento bricolagem (*bricolage*)¹⁵; pela criação de obras abertas, dissolvendo a autoria do artista, exaltando a produção democrática de sentidos e significados pelo público. Neste sentido, fica clara a diferença entre a estética pós-moderna e a estética moderna:

Enquanto esta pretendia ser tomada como uma indicação de uma realidade mais vasta que se colocava como sua verdade última, a obra pós-moderna, tanto no campo da produção estética quanto na teórica, ao buscar retratar os objetos em toda sua contingência, como algo inexplicável, não tem a pretensão de nos dizer nada (RODRIGUES, 2006, p. 26).

No que diz respeito à produção de conhecimento, o pensamento pós-moderno promove o alarde de uma suposta crise dos paradigmas das Ciências Sociais. Esta crise pode ser melhor compreendida se considerarmos as crises do progresso e da razão, abordadas por Lukács (2009), que deram origem à filosofia irracionalista. A concepção de mundo irracionalista, fundada no pessimismo decorrente da negação do progresso e da história, apresenta a realidade como um todo caótico incognoscível pela razão científica, que pode ser apenas parcialmente apreendido pelo sujeito singular, como construção discursiva subjetiva. Neste sentido,

[...] a objetividade da realidade torna-se um signo cujo significado é indecifrável e inatingível. Não é apenas o estatuto de verdade da ciência que

¹⁵De acordo com Neira e Lippi (2012, p. 610), “Oriundo do francês, o termo *bricolage* significa um trabalho manual feito e improvisado e que aproveita materiais diferentes” e, ao que tudo indica, surgiu na década de 1950, nos Estados Unidos, sob o espírito do que ficou conhecido como “do it yourself”, todavia, o termo e sua compreensão extrapolaram o âmbito prático-cotidiano e estético-artístico, alcançando outras esferas da vida, assim, “Na apropriação realizada por Lévi-Strauss (1976), o conceito de bricolagem foi definido como um método de expressão através da seleção e síntese de componentes selecionados de uma cultura. [...] Derrida (1971) ressignificou o termo no âmbito da teoria literária, adotando-o como sinônimo de colagem de textos numa dada obra. Finalmente, De Certeau (1994) utilizou a noção de bricolagem para representar a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo”. Fala-se, no entanto, de bricolagem filosófica, bricolagem metodológica, bricolagem científica e inclusive bricolagem epistemológica, como pode ser verificado em Rodrigues et al. (2016, p. 969): “[...] o paradigma da ciência moderna é regido por uma razão que passa a ser questionada pela bricolagem epistemológica. De fato, a bricolagem na ciência refere-se “à capacidade de empregar abordagens de pesquisa e construtos teóricos múltiplos, é o caminho em direção a uma nova forma de rigor em pesquisa” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 10)”.

o pós-modernismo transforma em retórica; é a própria realidade que se evapora num jogo de linguagens que, desprovido de hierarquia ou diferenciação valorativa, é incapaz de dizer que tem razão ou não sobre aquilo de que fala (RODRIGUES, 2006, p. 28).

Assim, para a autora, o pós-modernismo pode ser considerado uma anti-ontologia ¹⁶, ao negar os conceitos de totalidade, de realidade objetiva e as diferenciações entre natureza/sociedade, essência/aparência e ciência/arte. Um reconhecido expoente do pós-modernismo é o português Boaventura de Souza Santos, que defende a formulação de uma epistemologia pós-moderna, emancipadora, que supere a separação entre sujeito e objeto, ao incluir os pressupostos metafísicos, as crenças e os juízos de valor na produção científica. Segundo Rodrigues:

A superação da dualidade sujeito-objeto pelo paradigma pós-moderno emergente também exige a ultrapassagem da separação entre a natureza e a cultura, o artificial e o natural. Aqui, o autor saca de toda sorte de estudos que tem atribuído à matéria inerte e ao não humano propriedades e comportamentos (como historicidade, liberdade, consciência, etc.) antes considerados próprios dos seres humanos e das relações sociais (RODRIGUES, 2006, p. 69).

A autora define a posição pós-moderna como um positivismo de sinal contrário (invertido), pois, ao reduzir o conhecimento científico à subjetividade singular, na tentativa de se opor à neutralidade objetiva das ciências naturais, caracteriza uma nova forma de idealismo anticientífico e antiontológico, no qual a linguagem é autorreferente e onipresente. Desta forma,

Se, para a teoria social positivista, a busca da objetividade científica conduz à negação dos valores na produção do conhecimento, no campo pós-moderno, a afirmação da interferência dos valores na constituição do saber leva à negação da objetividade do real (RODRIGUES, 2006, p. 70).

No âmbito das ciências humanas e sociais, o pós-modernismo argumenta a favor da alteridade em oposição à totalidade, assim como prega a impossibilidade de se explicar racionalmente a realidade, de forma que a ciência, ao deixar de ter como fim a busca pela verdade, iguala-se a quaisquer outros saberes e se reduz à mera construção discursiva. Assim, fica clara a vinculação filosófica entre pós-modernismo e neo-irracionalismo, um irracionalismo de esquerda, que em uma pretensa crítica ao *status quo*, acusa a razão de ser o principal agente das opressões sobre as minorias e, contra ela, convoca as resistências singulares e espontâneas das alteridades (RODRIGUES,

¹⁶ A autora refere-se a ontologia enquanto "teoria do ser, isto é, diz respeito ao primado da objetividade do ser em relação a sua representação" (RODRIGUES, 2006, p. 67).

2006). Segundo a autora, é possível constatar no pensamento pós-moderno uma coexistência entre irracionalismo e racionalidade formal, pois

[...] o neo-irracionalismo corresponde a uma etapa superior do irracionalismo: um irracionalismo que se apresenta com pretensões racionais ou uma racionalidade supra-racional - uma *irratio* de novo tipo que funde racionalismo formal (a racionalidade miserável) com o irracionalismo (a destruição da Razão) (RODRIGUES, 2006, p. 28).

Em síntese, o pensamento pós-moderno é marcado pelo presentismo decorrente da negação do progresso e da continuidade histórica, provocando uma percepção dilatada do presente, cuja realidade é fragmentária e efêmera, pela perda da profundidade do conhecimento, da análise causada pela fixação nas aparências e pelo pragmatismo enquanto via de ação sobre a experiência imediata desvinculada da totalidade da vida social (RODRIGUES, 2006). Assim, a concepção pós-moderna da realidade forja nos sujeitos uma personalidade esquizofrênica (JAMESON, 1996) que,

[...] distinta da personalidade coerente preconizada pela modernidade – uma identidade pessoal forjada por uma certa unificação temporal do passado e do futuro com o presente –, a subjetividade esquizofrênica, ao ser incapaz de unificar passado, presente e futuro, acaba por reduzir a experiência biográfica e psíquica dos indivíduos a uma série de presentes puros, não relacionados no tempo, o que se projeta na própria concepção que os sujeitos têm da história social (RODRIGUES, 2006, p. 29).

Para Rodrigues (2006), o pós-modernismo não é apenas um produto da mercantilização da cultura, mas também um resultado do fracasso das lutas políticas do período de 1968-76 e dos projetos socialistas revolucionários. Segundo a autora, este período foi marcado pela Revolução Portuguesa de 74-75, por greves e levantes de trabalhadores, negros e estudantes em vários países do mundo. Estes eventos significaram a intensificação geral da luta de classes, resultante da crise da hegemonia norte-americana, da crise das formas autoritárias de governo e da crise do stalinismo.

Em 1968 teve origem uma onda de contestação ao capitalismo, ao imperialismo norte-americano e à Guerra do Vietnã, mas também às experiências do socialismo real, principalmente à burocratização do Estado socialista soviético no qual a socialização da política não sucedeu à socialização da economia. O levante dos estudantes universitários franceses em *Mai de 68* teve reverberações no Japão, na Alemanha, nos EUA, na Espanha, na Itália e em vários países da América Latina, entretanto, o movimento não conseguiu conservar sua atuação e influência nos anos posteriores (RODRIGUES, 2006).

Rodrigues (2006) defende que *Maio de 68*, não pode ser entendido apenas como uma revolta "pós-moderna" contra o capitalismo e sua opressão das liberdades políticas e sexuais. O levante de 1968 decorreu da crise superestrutural do capitalismo monopolista expressando a recusa à divisão social do trabalho nas ciências, a luta contra a proletarianização, a alienação do trabalho intelectual e a fragmentação da educação superior subordinada às necessidades do capital. Assim, a luta dos estudantes universitários em naquele ano expressou objetivamente uma postura anticapitalista, chegando a fundir-se com a luta da classe operária na França, que explodiu em uma greve geral de dez milhões de pessoas.

Entretanto, *Maio de 68* também foi expressão de uma "revolução cultural"¹⁷ deste período, em um contexto em que

[...] a generalização da industrialização na “Época de Ouro” conduziu não só à morte do campesinato, mas também ao ingresso das mulheres no mercado de trabalho, à crise da família nuclear burguesa, ao declínio da moral vitoriana, representada numa rotunda liberalização dos costumes, e a um crescimento exponencial do ensino superior (RODRIGUES, 2006, p. 59).

Esta "revolução cultural" foi marcada pela informalidade do estilo de vida associado às classes baixas, em oposição aos costumes e valores da geração anterior, contendo os germes individualistas e hedonistas típicos da sociedade de consumo de massa. Além disso, expressava também uma antinomia que ultrapassou a afirmação dos desejos e sentimentos da esfera privada para o âmbito político (RODRIGUES, 2006). Segundo a autora, estes elementos produziram uma "reorientação hedonista e subjetivista da política" e uma união entre liberação pessoal e liberação social:

Para Hobsbawm, a fusão entre a liberação pessoal e a liberação social não tiveram um significado progressista no contexto das lutas de classes do final do século XX. Ela correspondeu a uma rejeição da ordenação histórica e já estabelecida das relações humanas em sociedade, feita, porém, não em nome de outro padrão de ordenação societária, mas sim da ilimitada autonomia do desejo humano, perfeitamente compatível com a indução consumista inerente à terceira revolução tecnológica [...] (RODRIGUES, 2006, p. 61).

Por fim, *Maio de 68* pode também ser entendido como um resultado do distanciamento da esquerda dos movimentos contestatórios do *status quo* e do fracasso das organizações socialistas em superar a crise do stalinismo¹⁸, pois expressou também

¹⁷ A análise do caráter anticapitalista do movimento de *Maio de 68* foi realizada por Mandel (1986), já a inserção deste evento no âmbito da "revolução cultural" foi abordada por Hobsbawm (1998). Estas análises contribuem com a abordagem de diferentes aspectos para a compreensão do fenômeno (RODRIGUES, 2006).

¹⁸ É importante frisar que a crise do stalinismo e a burocratização do Estado soviético "não advém do personalismo de Stálin, mas de elementos históricos, econômicos, sociais e políticos bastante objetivos: o

uma revolta estudantil contra "a burocratização, o caráter pouco democrático e a cisão entre as lutas políticas e econômicas dos organismos tanto social-democratas quanto comunistas" (RODRIGUES, 2006). Assim, surge em um contexto em que a esquerda se ausentou da luta revolucionária, enquanto a burguesia e a classe operária coabitavam o espaço institucional do Estado parlamentar, inexistindo, portanto, uma dualidade de poderes na França de 1968¹⁹.

A crise do socialismo real é um elemento fundamental para compreender o processo de fragmentação da extrema esquerda e a ascensão do marxismo acadêmico, pois diante dela e da contra-revolução democrática burguesa²⁰, parte da esquerda enveredou em uma naturalização do capitalismo e no abandono do horizonte revolucionário. Neste processo está inclusa a virada dos partidos comunistas francês, espanhol e italiano para o eurocomunismo (RODRIGUES, 2006). Neste sentido, o ano de 1968 foi o marco do início da fase tardia da modernidade, do atordoamento da esquerda frente à experiência do socialismo real, do fracasso das lutas de contestação e das tentativas de construir um outro modo de produzir a vida.

Neste sentido, após demonstrar que o pós-modernismo é a expressão cultural do regime de acumulação flexível da fase tardia do capital, bem como do individualismo, subjetivismo e hedonismo que marcaram as lutas de 1968, a autora conclui que, ao contrário do anunciado fim da modernidade e do surgimento de uma sociedade pós-industrial, as características da cultura pós-moderna refletem apenas alterações sistêmicas da ordem capitalista que, de forma alguma, apontam para a sua superação ou para o desmontamento de uma nova ordem social (RODRIGUES, 2006).

O pensamento pós-moderno possui um duplo caráter regressivo: teórico - pois descarta a possibilidade de compreender o real em sua totalidade, identificando as perspectivas ontológica e teórico-crítica com o totalitarismo - e político, pois, assim fazendo, inviabiliza uma ação coerente dos homens sobre o mundo em que vivem. Dessa maneira, o pós-modernismo desvincula a ciência, da emancipação humana, pois torna impossível "o aprofundamento e o rigor da crítica à ordem social vigente e a proteção contra o preconceito ideológico mascarado de ciência" (RODRIGUES, 2006,

declínio da revolução internacional após 1923, provocado, essencialmente, pela conversão oportunista da social-democracia numa via reformista, e o estado atrasado da economia soviética" (RODRIGUES, 2006, p. 49).

¹⁹ Esta tese foi defendida por Henri Lefebvre (RODRIGUES, 2006).

²⁰ A contra-revolução democrática burguesa consistiu numa aliança entre o imperialismo norte-americano, as burguesias européias e do Japão, que "visava responder simultaneamente à crise econômica de superprodução clássica deflagrada em 74/75 e arrefecer as mobilizações que incendiavam os países capitalistas avançados, o mundo colonial e os Estados operários" (RODRIGUES, 2006).

p. 71). Apesar de declarar-se libertário, plural e democrático é, na verdade, conservador e inofensivo à manutenção da ordem burguesa, pois,

[...] enquanto "teoria crítica" o pensamento pós-moderno reforça os limites das proposições teóricas conservadoras da modernidade (dentre eles, a indistinção entre natureza e sociedade); enquanto proposição política o pós-modernismo não leva à superação da sociedade burguesa, mas à conformação a ela (RODRIGUES, p. 69).

A esquerda pós-moderna, ao questionar-se sobre formas de socialização, educação e trabalho que possam produzir subjetividades rebeldes e transgressivas, apresenta uma postura ética de esquerda concomitante a uma epistemologia direita (RODRIGUES, 2006). O resultado desta combinação é uma esquerda dispersa em lutas fragmentárias, impossibilitada de compreender a realidade enquanto todo coerente, incapaz de identificar o inimigo e apontar para outro projeto de sociedade, que supere a ordem burguesa. Assim,

[...] esta rebeldia de esquerda tipicamente adolescente resulta na condenação das forças de contestação à ordem vigente a um fatalismo irremediável; pois, se somente é alternativo aquilo que está à margem do sistema, torna-se evidente que a esquerda estará condenada a se situar eternamente apenas como oposição ao instituído sem nunca poder erguer-se como o centro da construção de uma ordem social radicalmente transformada. Mais utópica do que real e mais rebelde do que revolucionária, a proposta política do pós-modernismo de contestação pôde encantar a toda uma geração de esquerda que, ignorando os verdadeiros determinantes do fim do socialismo real, inculcou a identificação grosseira e mistificadora entre comunismo e totalitarismo (RODRIGUES, 2006, p. 75).

Após apontar o caráter irracional e reacionário do pós-modernismo enquanto expressão da decadência ideológica da burguesia na modernidade tardia, tentaremos demonstrar as manifestações deste nas teorias pedagógicas que fundamentam as metodologias ativas de aprendizagem: o movimento escola nova, o construtivismo e o ensino baseado em competências.

2.2.2. O movimento Escola Nova, o Construtivismo e a pedagogia das competências

O processo da decadência ideológica burguesa, que culminou no desenvolvimento do pensamento pós-moderno e na sua predominância no campo das ciências humanas e sociais, interferiu negativamente no plano educacional, produzindo um esvaziamento da finalidade do ensino, que passou a ser orientado pela necessidade da burguesia de formar cidadãos pacíficos, conformados à ordem e competitivos no mercado de trabalho. Este fenômeno expressa-se nas pedagogias ativas do movimento

Escola Nova, do construtivismo, e do ensino baseado em competências (DERISSO, 2010).

O movimento Escola Nova surgiu no início do século XX, num contexto em que a expansão das escolas se torna uma necessidade decorrente do intenso desenvolvimento da indústria e da generalização do trabalho assalariado. Segundo Derisso (2010), estas pedagogias são a expressão, no plano ideológico, desta necessidade do capital e tiveram como objetivo oferecer a uma nova geração de proletários uma formação, nos moldes do liberalismo, que atendesse aos interesses burgueses.

A característica central do escolanovismo, para Derisso, é a virada do eixo educacional do professor para o aluno, cuja origem filosófica remonta ao idealismo kantiano, na mudança de foco do objeto para o sujeito do conhecimento. O autor aponta como demais elementos da pedagogia da Escola Nova

[...] a crítica, geralmente estereotipada, dos modelos educacionais e pedagógicos anteriores e que foram rotulados como “escola tradicional”; a mudança de foco da aprendizagem pela transmissão e centrada no professor para a aprendizagem baseada na experiência e na descoberta decorrente dessa; a ilusão de que por meio da educação se corrigiriam os males da sociedade; a “descoberta” da criança; e a exaltação da individualidade e da subjetividade (DERISSO, 2010, p. 55).

O escolanovismo se opõe à educação tradicional por entender que o objetivo da escola deveria ser o desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida na sociedade moderna, não a transmissão dos conteúdos científicos. Neste sentido, surge como uma alternativa ao fracasso da escola tradicional em solucionar os problemas da educação e da sociedade, baseado no equívoco de que a humanidade seria capaz de forjar uma sociedade justa e igualitária através da transformação dos modos de educar seus cidadãos (ALBUQUERQUE, 2009). A filosofia pragmática e liberal de John Dewey, principal expressão da pedagogia da Escola Nova, aponta para uma formação centrada na inserção harmônica do homem na sociedade, orientado para o exercício de seus direitos e deveres (DERISSO, 2010).

A partir das experiências com crianças “anormais”, o escolanovismo generalizou suas proposições pedagógicas para o restante do complexo escolar, passando a negar a função cumprida tradicionalmente pela educação formal, e a defender que o papel da escola deveria ser a integração dos indivíduos à sociedade, a partir do combate à rejeição, “gerando uma verdadeira bio-psicologização da sociedade, da educação e da escola” (ALBUQUERQUE, 2009).

O pensamento escolanovista partiu da crença que os homens são únicos e as diferenças entre eles, sejam de classe, cor ou acesso ao conhecimento, não podem ser a causa do insucesso dos indivíduos. Logo, a causa das desigualdades deve ser uma questão de má adaptação do indivíduo "anormal" à sociedade e de incapacidade desta em aceitar e fazer bom uso das diferenças entre os homens. O papel da educação seria, portanto, o de equalizar a sociedade através da adaptação dos indivíduos e da aceitação das diferenças (ALBUQUERQUE, 2009).

O caráter reacionário da pedagogia da Escola Nova pode ser identificado ao analisarmos suas raízes existencialistas. Segundo Albuquerque (2009)²¹, a concepção filosófica existencialista surge em oposição à filosofia da essência, do período de ascensão da burguesia e dos ideais iluministas, que proclamava a igualdade entre os homens. A filosofia da existência, sobre a qual se funda a pedagogia da existência (categoria em que se enquadram as pedagogias ativas), é a expressão ideológica da necessidade burguesa de legitimar a desigualdade a partir do momento em que esta deixa de ser a classe revolucionária e passa a ocultar as contradições entre seus interesses e os do proletariado, para manter-se na posição de classe dominante. Desde então, os homens deixam de ser essencialmente iguais e passam a ser essencialmente diferentes, cabendo à escola respeitar suas diferenças quanto ao ritmo de aprendizagem, a capacidade e os interesses cognitivos (ALBUQUERQUE, 2009). Assim surge a pedagogia do aprender a aprender,

Uma educação centrada nos alunos, protagonistas da busca pelos conhecimentos, onde o professor assume um papel de mero animador pedagógico. O cerne da ação educativa localiza-se na relação professor-aluno, na relação interpessoal, intersubjetiva. Na Nova Escola, como a aprendizagem é decorrência espontânea de um ambiente estimulante e da relação entre os alunos e entre eles e o professor, é preciso trabalhar em pequenos grupos, num ambiente estimulante, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca e outros meios de acesso às informações. Ao professor cabe auxiliá-los a buscar estes conhecimentos, ou seja, auxiliá-los a aprender a aprender (ALBUQUERQUE, 2009, p. 184).

Outra característica importante do escolanovismo é a fusão equivocada do ensino com o processo de produção do conhecimento científico, em oposição à tradicional articulação entre ensino e transmissão de conhecimento. Quando esta pedagogia associou o processo educativo à produção de conhecimento, professor e aluno passaram a ter uma mesma tarefa: a de descobrir ou construir conhecimentos.

²¹ O autor toma por base de tal discussão as proposições desenvolvidas por Bogdan Suchodolski, em seu *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*, de 1996, quando o polonês distingue duas grandes correntes que nomeará como Pedagogias da Essência e Pedagogias da Existência.

Segundo Albuquerque (2009) isto significou, além da perda de centralidade do papel do professor no ensino, uma banalização do processo de pesquisa, que só pode ser científico caso parta da identificação daquilo que é desconhecido, pela humanidade e não por um indivíduo isolado, a partir do acesso ao conhecimento acumulado sobre o objeto e, neste sentido, não pode abdicar da transmissão deste conhecimento para aqueles que pretendem fazê-lo avançar (ALBUQUERQUE, 2009).

As pedagogias ativas encontraram a fundamentação psicológica para seu subjetivismo existencialista em Jean Piaget, que elaborou uma tese do conhecimento e da formação da inteligência a partir da determinação do psicológico sobre o social. Assim, o construtivismo enquanto transposição da psicologia genética para o campo da educação, parte da teoria piagetiana, segundo a qual o conhecimento é um produto da atividade subjetiva e, portanto, cada indivíduo produz seu próprio conhecimento (DERISSO, 2010). O construtivismo pode ser definido como

[...] um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget (ROSSLER, 2000, p. 7).

Segundo Klein (2000), na psicologia genética de Piaget, a inteligência é considerada uma adaptação biológica efetivada através do mecanismo de autorregulação. Isto significa que a inteligência, assim como qualquer outra estrutura do organismo, opera sob as leis de assimilação de um dado exterior à estrutura e de acomodação desta estrutura às demandas do meio (adaptação). Esta adaptação biológica se processa através de uma sequência evolutiva de etapas, da inteligência sensório-motora ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, e isto ocorre em decorrência de situações adaptativas às quais o indivíduo é submetido pelo meio.

A concepção de inteligência em Piaget pressupõe a existência de duas ordens constituintes do sujeito, uma biológica e outra psicológica e social, sendo que a dimensão biológica está em posição hierárquica superior à dimensão psicológica/social. Ao mesmo tempo, há uma relação paralela entre as dimensões psicológica e social, sendo que a primeira opera como mediadora entre o biológico e o social (KLEIN, 2000).

A compreensão piagetiana de sujeito está fundamentada na determinação do biológico sobre o psicológico e, deste, sobre o social, assim como na naturalização do social e na redução do conceito de sociedade (abstraído da sociologia animal) às

interações, naturalmente grupais, de um agregado de indivíduos que convivem em um mesmo espaço e estabelecem (intencionalmente ou não) regras para esta convivência. Portanto, afirma a autora, a diferença entre os homens e os animais, para Piaget, é apenas o grau de desenvolvimento e de complexidade de suas interações sociais. Isto acarreta consequências para a compreensão construtivista do que vem a ser conhecimento, de sua relação com a realidade, e neste sentido, de como devem ser o ensino, a aprendizagem, bem como os papéis do aluno e do professor, neste processo.

O conhecimento, para Piaget, é produto da atividade subjetiva, ou seja, é uma construção individual que adquire significado através da experiência e é regida pela interpretação pessoal. Este processo ocorre na interação com o meio a partir da qual ocorrem negociações de sentido entre o interno e o externo, ou seja, é um processo de assimilação e acomodação (ARCE, 2000). Ao mesmo tempo, Piaget reafirma a neutralidade positivista como necessária à produção científica, o que à primeira vista pareceria contraditório frente ao subjetivismo presente em sua teoria do conhecimento. Esta contradição é formalmente solucionada a partir da distinção entre conhecimento científico e sabedoria (filosofia). A sabedoria, ou filosofia, estaria demasiadamente submetida às relações sociais, ao passo que na ciência, a verificação experimental possibilita que o pesquisador e o objeto permaneçam assépticos a estas determinações ainda que o processo de construção do conhecimento seja subjetivo (KLEIN, 2000).

Neste sentido, a teoria construtivista é marcada pela contraposição ao objetivismo, a partir da negação da relação entre conhecimento e realidade social, pois o conhecimento é estritamente subjetivo e as determinações sociais são vieses que comprometem a produção científica. Segundo Duarte, no construtivismo, "o conhecimento não resulta de um esforço por representar corretamente a realidade para então transformá-la, mas sim da adaptação ao meio tal como ele é" (DUARTE, 2000, p. 95).

A partir das características apresentadas acima, é possível compreender que o construtivismo e o movimento Escola Nova guardam semelhanças fundamentais entre si: a relação dicotômica entre a transmissão do conhecimento pelo professor e a autonomia intelectual do aluno; a secundarização do ensino e a descaracterização do trabalho do professor (DUARTE, 2000). Além das convergências entre as duas pedagogias citadas pelo autor, podemos apontar outras como: a valorização do método de aprendizagem descoberto pelo próprio aluno (o "aprender a aprender") em detrimento da apropriação dos conteúdos escolares; a exaltação do pragmatismo, dos

métodos ativos e da pesquisa; o discurso predominantemente ideológico e maniqueísta que eleva estas pedagogias ao posto de solução absoluta e inquestionável para o fracasso da educação. Não é por acaso que Rossler (2000) identifica que a interface com o movimento escolanovista foi uma das condições que propiciaram a difusão do construtivismo no Brasil.

Assim, a finalidade do ensino deixa de ser a apropriação pelo aluno dos conhecimentos produzidos pela humanidade e passa a ser o "aprender a aprender", ou seja, o desenvolvimento de habilidades e destrezas cognitivas que possibilitem o aluno interpretar subjetiva e individualmente a realidade a partir das próprias ações no mundo²². Isto significa que as aprendizagens realizadas pelos sujeitos são dotadas de maior valor qualitativo do que aquelas produzidas através da transmissão (DUARTE, 1998).

A escolha dos conteúdos a serem ensinados deve passar pelos critérios do desenvolvimento psicológico de cada estudante, ou seja, deve estar adaptada ao estágio de desenvolvimento e aos esquemas de assimilação predominantes. Não há, no construtivismo, qualquer intenção de possibilitar uma melhor compreensão da realidade a partir da socialização dos acúmulos científicos mais significativos produzidos pela humanidade. Assim, é possível compreender a razão pela qual, no construtivismo, a prioridade é o método de aprendizagem (*aprender a aprender*), e não o conteúdo (ALBUQUERQUE, 2009). Aí reside o conservadorismo desta proposta pedagógica que, ao defender como progressista a proposta de uma educação individualista e adaptativa, contribui ideologicamente para

[...] a aceitação pacífica e passiva da situação de desigualdade em que vivemos. Entendida não como fruto das diferenças de classe, impostas pelas privações originadas nas relações de exploração que se estabelecem entre os homens no capitalismo, mas como saudáveis diferenças econômicas, geradas e geradoras da competitividade, alimento vital da economia neste modo de produção. [...] Ao propor a adaptação às novas necessidades sociais, na

²²No que diz respeito à sala de aula, o construtivismo irá se posicionar de forma negativa em relação ao ensino tradicional e propor diversas mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Miranda (2000), elege como principal a mudança de foco do professor para o aluno e a consequente descaracterização do papel do último, que passa a ser considerado mero facilitador, ou até mesmo animador, responsável apenas por desencadear situações-problema que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem. A autora cita algumas tendências construtivistas para o ensino, dentre as quais: uma mudança na configuração física da sala de aula (que passa a se organizar em roda e ou em pequenos grupos); a utilização da "tarefa escolar" como simulacro da ação do aluno sobre o objeto; a grande importância dada à pesquisa; a redução e secundarização do professor na condução do ensino; a ênfase na produção de textos; a simplificação e redução dos conteúdos; um menor controle no aspecto disciplinar e uma mudança na prática da avaliação que passa a ser mais processual e interativa, valorizando o erro como parte fundamental do processo.

verdade se propõe adaptar-nos às atualizadas necessidades de exploração do capital. O que há de novo aqui é apenas a forma da velha exploração da força de trabalho. Adaptar-nos aos desígnios do capital não significa avanço nenhum no sentido da emancipação humana. Muito pelo contrário (ALBUQUERQUE, 2009, p. 86).

As transformações propostas pelas pedagogias ativas supostamente trariam contribuições positivas para o processo de ensino e aprendizagem, como maior autonomia do aluno, melhoria na sua capacidade de resolução de problemas e de socialização, além de uma atuação mais dinâmica, democrática e menos autoritária do professor. Entretanto, compreende-se que a proposta construtivista "viria responder a uma exigência de racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) por parte dos processos produtivos" (MIRANDA, 2000, p. 31), trazendo como consequências o rebaixamento do nível de ensino e a desqualificação do trabalho do professor.

Para Albuquerque (2009), a ideia de que a educação não deve ser a mesma para todos, comum ao construtivismo e ao escolanovismo, foi introduzida através da compreensão pós-moderna do que vem a ser conhecimento e realidade, e de que forma estas duas categorias se relacionam, já que as necessidades de acesso ao conhecimento são auto-produzidas a partir da percepção subjetiva do mundo e das experiências cotidianas de cada indivíduo. Logo, constata-se a correspondência ideológica entre construtivismo e pós-modernismo, pois este também nega que o ser humano seja capaz de conhecer a realidade, de maneira objetiva e racional, em sua totalidade. Ao declará-lo, o pós-modernismo também atesta, como consequência, que é impossível que os homens transformem sua própria história por via de um processo revolucionário coletivo e consciente (ARCE, 2000)

Neste sentido, o construtivismo, ao negar a correspondência entre conhecimento e realidade, pertence ao mesmo universo ideológico e partilha da mesma concepção irracionalista, subjetivista e relativista de mundo do pensamento pós-moderno (DUARTE, 2000), incorrendo na mesma rejeição da ideia de progresso, de história e de universalidade.

Para o construtivismo radical de Ernst Von Glasersfeld, analisado por Duarte (2000), o conhecimento é uma ferramenta cognitiva de adaptação do indivíduo ao meio, sendo assim, não pode ser avaliado quanto a sua capacidade de representar fielmente a realidade, mas quanto a sua capacidade de mapear as ações que tornem viável tal adaptação. Além disso, as relações entre organismo e meio ambiente são decorrentes de

um processo casual, ou seja, o fato de um organismo ser ou não adaptável a dado ambiente é fruto do acaso, e o conhecimento é um esforço adaptativo do organismo ao meio tal qual ele é (DUARTE, 2000).

O sujeito do construtivismo radical nunca interage com a realidade em si, apenas com a ideia que construiu sobre o mundo. Assim, o sucesso ou fracasso de seus atos não afirmam, nem negam, estes construtos, apenas demonstram se eles são viáveis, ou não, para sua adaptação ao meio. Partindo deste pressuposto, a educação

[...] não precisa também ser a mesma para todos já que cada um percebe o mundo ao seu redor de modo diferente. Por isso o construtivismo, alicerçado nas discussões pós-modernas, pode afirmar de modo categórico que a educação escolar deve ter como fonte principal do processo de ensino-aprendizagem a construção individual do conhecimento, a negociação de significados centrando no cotidiano os conteúdos, não falando em privação cultural, mas em diferenças culturais, assim como o discurso neoliberal não fala em exploração econômica, mas em diferenças econômicas saudáveis, frutos da competitividade do mercado (ARCE, 2000, p. 52).

Assim, justifica-se "cientificamente" a função da escola na sociedade burguesa, de desenvolver a capacidade adaptativa dos homens ao modo de produção capitalista, naturalizando diferenças que são históricas e produto de uma formação social baseada na exploração de uma classe sobre a outra. Este fenômeno aparece no empobrecimento da escola, no impedimento do acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, na exaltação do senso comum "disfarçado de sabedoria popular", no rebaixamento do professor a facilitador da construção do conhecimento individual de cada aluno (ARCE, 2000, p. 52).

A fragmentação da realidade alardeada pelo pós-modernismo serve bem ao interesse da burguesia em anular as possibilidades de união e organização da classe contra o inimigo em comum. Do mesmo modo, a fragmentação do cotidiano escolar anunciada pelo construtivismo, impede que a ciência pretenda-se universal, reforçando o caráter utilitarista dos conteúdos escolares (ARCE, 2000), daí sua utilidade "à classe dominante do capitalismo contemporâneo que não deseja ver a verdade revelada aos olhos da classe dominada" (DUARTE, 2000, p. 89). Assim,

As pedagogias do "aprender a aprender" na educação escolar exaltam o método do ensino-aprendizado e secundarizam a definição do objeto a ser conhecido. Simultaneamente, o pensamento pós-moderno relativiza a importância do conhecimento científico e chega às raízes de negar a própria possibilidade de se conhecer a realidade de modo objetivo. [...] Mas o que sobra disso tudo é que esse relativismo e esse pragmatismo nos levam a perder a referência daquilo que realmente seja o conhecimento e das exigências que devemos impor para reconhecê-lo como expressão de verdade científica (DERISSO, 2010, p. 10).

Da mesma forma opera a pedagogia das competências, de Philippe Perrenoud, que segundo Derisso (2010), é uma nova e mais pragmática versão do construtivismo. O ensino por competências busca responder às necessidades do capitalismo globalizado, de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente, assim como o movimento escolanovista procurou adequar o ensino às demandas da industrialização. O objetivo desta pedagogia é a formação de um trabalhador capaz de consumir informações e utilizar seus recursos cognitivos na solução de problemas imediatos. Sob esta lógica, o conhecimento está limitado ao saber-fazer e orienta-se pela busca da eficácia instrumental necessária para o aumento da produtividade e para a sobrevivência do trabalhador no mercado de trabalho.

Os representantes da pedagogia das competências propõem que os conteúdos curriculares sejam reduzidos da valorização do método de aprendizagem desenvolvido pelo próprio aluno e da adequação do ensino às suas necessidades e interesses, pois o centro do processo educativo é a utilização dos conhecimentos na prática cotidiana (DERISSO, 2010). As consequências desta inversão são graves do ponto de vista da classe trabalhadora e perfeitamente compatíveis com a manutenção da ordem burguesa, pois:

Compreender a educação como mero processo de treinamento para a mobilização de conhecimentos com o fito de resolver questões apresentadas pela prática cotidiana constitui perversa restrição das finalidades de um processo [educativo] que, desinteressado, pode disponibilizar a imensa gama de conhecimentos socialmente produzidos, potencializando as possibilidades de humanização de cada indivíduo, como partícipe de uma práxis emancipatória (ALBUQUERQUE, 2009, p. 193).

Neste sentido, as pedagogias ativas, ao promoverem a relativização do objeto de ensino e transformarem o conhecimento em um processo subjetivo, contribuíram para a apropriação privada do conhecimento socialmente produzido, a fim de perpetuar a dominação econômica, política e ideológica do modo de produção burguês (DERISSO, 2010). Vejamos como este fenômeno se expressa na utilização destas pedagogias na formação do profissional da saúde.

4. MÉTODO

O materialismo histórico-dialético é o método elaborado por Marx a partir dos estudos sobre a gênese, o desenvolvimento, a estrutura e a dinâmica do modo de produção capitalista, a partir da crítica e do exame racional do conhecimento científico acumulado até então, da análise de seus fundamentos e limites, e da verificação da correspondência dos seus conteúdos com os processos históricos (NETTO, 2011). Em Marx, a formulação do método se deu concomitantemente ao percurso teórico da análise do capital e à prática militante, de modo que o método não é autônomo em relação à teoria, esta contribui para a elaboração do método, que por sua vez é instrumento de compreensão da realidade. Segundo José Paulo Netto (2011), os estudos sobre o capital se iniciaram na metade da década de 1840, enquanto a formulação precisa do método foi escrita por Marx apenas em 1857, cerca de quinze anos depois.

O método materialista dialético consiste na análise da "coisa em si" a partir de um caminho que vai da aparência do fenômeno ao seu núcleo essencial, suas leis e estrutura. A relação entre fenômeno e essência se dá de maneira que

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. [...] A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 1976 p. 15).

O fenômeno é a manifestação imediata da "coisa em si" e alcançar sua essência é descrever como a "coisa em si" nele se manifesta e ao mesmo tempo se oculta. A realidade é, portanto, uma relação de unidade entre fenômeno e essência²³. Segundo Kosik, o homem sempre percebe os objetos em sua relação com um determinado todo, ainda que não imediatamente, que isso não ocorra de maneira explícita, e "precisamente este todo não percebido é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado" (KOSIK, 1976, p. 31). O conhecimento é, portanto, o processo pelo qual atinge-se a essência do fenômeno através da decomposição do todo

²³ Para o materialismo histórico-dialético, o mundo da realidade "é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como *produtos* do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social. [...] é o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade *devém*. Por esta razão a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade" (KOSIK, 1976, p 23).

para então reproduzi-lo no nível do pensamento e alcançar a compreensão da estrutura da "coisa em si".

Entretanto, o processo de decomposição do todo não significa que o fenômeno será reduzido a sua essência, lei geral ou princípio abstrato, pois proceder a tal redução demandaria pressupor que a variabilidade e mutabilidade se dá apenas no nível do fenômeno, ao passo que sua essência derivaria de uma substância rígida e imutável. Segundo Kosik (1976), seria igualmente incorreto pressupor que o marxismo tenha realizado uma dinamização da substância considerada imutável pelas correntes de pensamento que operam o método da redução, pelo contrário, o marxismo

[...] definiu como "substância a dinâmica mesma do objeto, a sua dialética. Por conseguinte, conhecer a substância não significa reduzir os "fenômenos" à substância dinamizada, [...] significa conhecer as leis do movimento da coisa em si. A "substância" é o próprio *movimento da coisa ou a coisa em movimento* (p. 34).

Neste sentido, o princípio do método dialético de investigação da realidade é a concepção de totalidade concreta, segundo o qual cada fenômeno é compreendido como um momento do todo. Desta forma, tanto o fenômeno quanto a totalidade com a qual ele se relaciona deixam de ser abstratos e vazios e adquirem veracidade e concreticidade. O princípio da totalidade concreta permite que o todo não seja compreendido como uma adição de fatos, fenômenos, relações e processos, mas como a criação, estrutura e gênese do real. A totalidade é ainda "uma totalidade de base e superestrutura, bem como de seu movimento, desenvolvimento e relações recíprocas, embora cabendo à base um papel determinante" (KOSIK, 1976, p. 60). A relação de determinação da base sobre a superestrutura foi revelada por Marx da seguinte forma:

[...] na produção social da sua vida os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política, e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é quem determina a sua consciência (MARX, 2008, p. 288).

Para Marx, o conhecimento teórico é aquele que, ao conhecer o objeto, sua estrutura e sua dinâmica, em sua existência real e independente dos anseios do pesquisador, é capaz de reproduzir e interpretar o movimento real do objeto no pensamento, ou seja, no plano ideal (NETTO, 2011). Nesta concepção do que é teoria

está contido o pressuposto materialista segundo o qual o pensamento não é criador do real, pelo contrário, o objeto, ou a realidade, tem existência objetiva: o ideal é o material transposto para o pensamento e por ele interpretado.

Isto não quer dizer, entretanto, que Marx pretendeu, com seu método, alcançar, segundo a tradição positivista, uma neutralidade científica do sujeito em relação ao objeto. Ao estudar as relações sociais de produção, o sujeito está necessariamente implicado no objeto, já que dele faz parte, e tem papel essencialmente ativo e fundamental no processo de pesquisa. Esta característica da relação sujeito/objeto não depõe contra a objetividade da pesquisa, pois a veracidade da teoria é passível de ser verificada na prática social e histórica (NETTO, 2011). A questão da *práxis* e sua relação com o conhecimento da realidade reside

[...] no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si; para conhecer as coisas como são independentemente de si, tem primeiro de submetê-las à própria *práxis*: para poder constatar como são elas quando não estão em contato consigo, tem primeiro de entrar em contato com elas. O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia na *práxis* humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele *cria a realidade* humana e se comporta antes de tudo como ser prático (KOSIK, 1976, p. 28).

Segundo o pressuposto (materialista) e a lógica (dialética) dos quais partimos, a história da humanidade e de suas formações sociais, produtos da ação recíproca dos homens, é um processo de mudança e desenvolvimento. O movimento da história não seria possível se ela se desse num constante progresso e harmonia. Pelo contrário, a história é movida por contradições, que são insuperáveis dentro de uma mesma ordem, a superação destas contradições implica uma ruptura, um salto qualitativo, conduzindo necessariamente a uma nova organização social que, por sua vez, gera novas contradições, que impulsionam outras superações. A história pressupõe sempre a passagem de um nível de complexidade a outro distinto, por isso a compreensão da totalidade do menos complexo só é possível quando uma forma complexa inédita se desenvolve. Assim,

Só uma concepção da matéria que na própria matéria descubra a negatividade, e, por conseguinte, a capacidade de produzir novas qualidades e graus de evolução superiores, proporciona a possibilidade de explicar materialisticamente o novo como uma qualidade do mundo material (KOSIK, 1976, p. 35).

A historicidade da análise consiste, portanto, em não tomar como universais as determinações que são particulares de uma determinada formação social, atribuindo

vigência eterna a categorias que são específicas de um determinado tempo. Segundo Netto (2011), é necessário realizar tanto a análise diacrônica (da gênese e desenvolvimento do objeto) quanto a análise sincrônica (da estrutura e organização atual).

Quanto ao procedimento de análise propriamente dito, o conhecimento, ou a pesquisa, se inicia pela aparência imediata, empírica, ou seja, pelo real, pelo concreto, e o objetivo do pesquisador é capturar a essência do objeto, fazer a análise de sua estrutura e dinâmica, decompor o objeto em suas determinações mais simples, em suas leis internas, para então operar sua síntese, ou seja, recompor o objeto na totalidade de suas relações e dimensões objetivas para apreender seu movimento no concreto real e reproduzi-lo no plano do pensamento (NETTO, 2011). Neste sentido, parte-se de uma representação caótica do todo e passa-se à compreensão de uma totalidade rica em determinações. Segundo Marx:

O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo, e, portanto, também o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento" (MARX, 2008, p. 288)

O concreto pensado, reprodução do real no pensamento, é produto da abstração, ou seja, da capacidade de isolar um elemento da totalidade da qual é parte e analisá-lo, retirando dele suas determinações mais concretas até alcançar as determinações mais simples, abstraindo-o de sua concretude, de sua totalidade e de suas múltiplas determinações. O conhecimento teórico é "o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só 'a viagem de modo inverso' permite esta reprodução" (NETTO, 2011, p. 44). Esta viagem de modo inverso significa que o ponto de partida e o resultado são formalmente equivalentes, no entanto, a partir desta identidade formal chega-se a uma conclusão de conteúdo diverso daquele do qual se tinha partido. Assim,

Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo, mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a "caótica representação do todo" e a "rica totalidade da multiplicidade de determinações e das relações" coincide com a compreensão da realidade (KOSIK, 1976, p 36).

O presente estudo é uma revisão de literatura a partir da análise da produção científica sobre o tema da utilização das metodologias ativas de ensino na formação do profissional de saúde. Foram analisados os artigos científicos publicados em português e disponibilizados na base de dados *BVSaúde*²⁴, que continham no título a expressão "metodologias ativas", ou semelhantes, a fim de investigar as determinações materiais e as expressões filosóficas, políticas e ideológicas do processo de adesão às metodologias ativas na formação do profissional de saúde. A escolha de realizar a pesquisa a partir do título dos artigos se deu pelo fato de que a expressão "metodologias ativas", e seus derivados, não está inclusa nos descritores disponíveis na base de dados utilizada.

²⁴ A base de dados *BVSaúde* foi escolhida como fonte de pesquisa por ser um espaço integrado de informação em saúde e conter produções disponíveis em outras bases de dados como a LILACS e Medline, além da Rede BVS.

5. RESULTADOS

A partir da pesquisa da produção de artigos disponibilizados na base de dados *BVSaúde*, foram encontrados 43 artigos, publicados no período de 2005 a 2018, que abordaram a utilização das metodologias ativas na formação do profissional da saúde e que continham no título as expressões: "*metodologias ativas*" (30 artigos), "*metodologia ativa*" (11 artigos), "*métodos ativos*" (1 artigo) e "*método ativo*" (1 artigo). A figura 1 apresenta a produção encontrada, informando o periódico de publicação, título do artigo, autores, ano de publicação e tipo de estudo.

A partir da leitura dos artigos disponíveis foram identificados elementos importantes para compreender e analisar a produção bibliográfica sobre o tema da pesquisa. Posteriormente, estes conteúdos foram agrupados sob categorias mais amplas e sintetizados na discussão dos resultados.

Tabela 1 - Publicações referentes à utilização de metodologias ativas na formação do profissional de saúde no período de 2005 à 2018.

Periódico	Artigo	Autores	Ano	Tipo de estudo
Revista Brasileira de Enfermagem	Metodologias ativas na graduação em enfermagem: um enfoque na atenção ao idoso	Souza, Silva e Silva	2018	Relato de experiência
Escola Anna Nery de Revista de Enfermagem	As metodologias ativas como estratégias para desenvolver a educação em valores na graduação em enfermagem	Marques	2018	Ensaio
Acta Paulista de Enfermagem	Percepção e desempenho de graduandos de enfermagem em avaliação de metodologias ativas	Pascon, Otrenti e Mira	2018	Pesquisa quantitativa
Escola Anna Nery de Revista de Enfermagem	Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde	Macedo <i>et. al.</i>	2018	Relato de experiência
Interface	Integrando emoções e racionalidades para o desenvolvimento de competência nas metodologias ativas de aprendizagem	Mourthé Junior, Lima e Padilha	2018	Relato de experiência
Revista Baiana de Enfermagem	Experiência de discentes de enfermagem em metodologias ativas na atividade de ensino docente	Brito <i>et. al.</i>	2017	Relato de experiência
Clinical and Biomedical Research	Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa	Roman <i>et. al.</i>	2017	Revisão narrativa
Revista de enfermagem da	Estratégias baseadas em metodologias ativas no ensino-	Rosa <i>et. al.</i>	2017	Relato de experiência

UFPE online	aprendizagem de primeiros socorros: relato de experiência				
Revista da ABENO	Percepção de estudantes de Odontologia sobre metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem	Ferraz, Júnior <i>et. al.</i>	2016	Pesquisa quantitativa	
Revista Brasileira de Educação Médica	Metodologias ativas em Fisioterapia: estudo de confiabilidade interexaminador do Método Osce	Cacho <i>et. al.</i>	2016	Pesquisa quantitativa	
Trabalho, educação e saúde	Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem	Mesquita, Meneses e Ramos	2016	Pesquisa qualitativa	
Revista da ABENO	Metodologias ativas de ensino aprendizagem na graduação em Odontologia e a contribuição da monitoria - relato de experiência	Reul <i>et. al.</i>	2016	Relato de experiência	
Revista da ABENO	Aceitação da utilização de metodologias ativas nos estágios no SUS por discentes da graduação e pós-graduação em Odontologia	Carvalho <i>et. al.</i>	2016	Pesquisa quantitativa-qualitativa	
Pesquisas e práticas sociais	Curso de Atenção Psicossocial em Álcool e Outras Drogas: considerações acerca das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem	Vasconcelos <i>et. al.</i>	2016	Relato de experiência	
Trabalho, educação e saúde	Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: análise da produção científica	Freitas <i>et. al.</i>	2015	Revisão bibliográfica	
Distúrbios Comun.	Metodologias ativas e as práticas de ensino na comunidade: sua importância na formação do Fonoaudiólogo	Guedes-Granzott <i>et. al.</i>	2015	Relato de experiência	
Revista Brasileira de Medicina, Família e Comunidade	Metodologias ativas: um relato de experiência de estudantes de graduação em medicina da Universidade Vila Velha na disciplina de Interação Comunitária	Dalla, Moura e Bergamaschi	2015	Relato de experiência	
Interface	Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde	Simon <i>et. al.</i>	2014	Ensaio	
Interface	Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência	Limberger	2013	Relato de experiência	
Revista de Enfermagem da UFPE online	Educação em saúde no ensino infantil: metodologias ativas na abordagem da ação extensionista	Araújo <i>et. al.</i>	2013	Relato de experiência	
Revista Esfera Acadêmica Humanas	O uso de metodologias ativas no ensino médico: um estudo bibliométrico do ano de 2017	Ronconi e Bernini	2017	Estudo bibliométrico	
Revista Ciência e Saúde Coletiva	Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação	Mitre <i>et. al.</i>	2008	Ensaio	

	profissional em saúde: debates atuais				
Revista Brasileira de Psicoterapia	Proposições curriculares para a formação em Psicoterapias de Orientação Psicanalítica: o ensaio com metodologias ativas de aprendizagem da Universidade Federal de São Carlos	Varga e Turato	2012	Relato de experiência	
Trabalho, educação e saúde	Uso de metodologias ativas na formação técnica do agente comunitário de saúde	Pedrosa <i>et. al.</i>	2011	Relato de experiência	
Interface Comunicação Saúde e Educação	Pós-graduação multiprofissional em saúde: resultados de experiências utilizando metodologias ativas	Marin <i>et. al.</i>	2010	Pesquisa quantitativa-qualitativa	
Revista Brasileira de Educação Médica	Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem	Marini <i>et. al.</i>	2010	Pesquisa qualitativa	
Revista Brasileira de Educação Médica	Avaliação no ensino médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias ativas	Gomes <i>et. al.</i>	2010	Ensaio	
Revista da Faculdade de Odontologia	Mudança no processo ensino aprendizagem nos cursos de graduação em odontologia com utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem	Freita <i>et. al.</i>	2009	Ensaio	
Acta Enfermagem Paul	A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas	Wall, Prado e Carraro	2008	Relato de experiência	
Cogitare Enfermagem	Metodologias ativas: uma inovação na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional de enfermagem	Sebold <i>et. al.</i>	2010	Relato de experiência	
Interface	Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem	Lima	2017	Ensaio	
Pesquisas e práticas psicossociais	O Centro Regional de Referência em Políticas sobre Drogas da Universidade Federal de São João del-Rei e a metodologia de formação ativa como ferramenta de ensino e aprendizagem	Martins <i>et. al.</i>	2016	Relato de experiência	
ABCS Health Sci.	Estudo comparativo da metodologia ativa “gincana” nas modalidades presencial e à distância em curso de graduação de Farmácia	Gossenheimer, Carneiro e Castro	2015	Pesquisa quantitativa	
Revista Enfermagem UFSM	Metodologia ativa de ensino na formação do enfermeiro: inovação na atenção básica	Hermida, Barbosa e Heidemann	2015	Relato de experiência	
Com. Ciência e Saúde	A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino-aprendizagem	Melo e Sant’Anna	2012	Pesquisa quantitativa	
Revista Escola de Enfermagem USP	Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa	Sobral e Campos	2012	Revisão de literatura	

Escola Anna Nery	Arco De Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde	Prado <i>et. al.</i>	2012	Relato de experiência
Investigação Educação Enfermagem	Socialização como processo dinâmico de aprendizagem na enfermagem. Uma proposta na metodologia ativa.	Carraro <i>et. al.</i>	2011	Pesquisa qualitativa
Revista Eletrônica de Enfermagem UFG	Uso de metodologia ativa na disciplina gerenciamento de enfermagem em saúde coletiva da FEO/UFPEL	HECK <i>et. al.</i>	2009	Relato de experiência
Cogitare Enfermagem	A metodologia ativa na residência em gerência do curso de enfermagem da UEL	Vannuchi e Campos	2007	Pesquisa qualitativa
Revista Latino-Americana de Enfermagem	Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem	Paranhos e Mendes	2010	Pesquisa qualitativa
Revista da ABENO	Problematização como método ativo de ensino-aprendizagem em um Curso de Odontologia	Oliveira <i>et. al.</i>	2005	Pesquisa quantitativa
Trabalho, Educação e Saúde	Problematização como método ativo de ensino-aprendizagem: estudantes de farmácia em cenários de prática	Silva, Miguel e Teixeira	2011	Pesquisa qualitativa

A rejeição ao ensino tradicional é consenso na literatura pesquisada e aparece, principalmente, na crítica da disciplinaridade; da fragmentação; da especialização; da prática pedagógica centrada no professor como detentor do conhecimento; da desarticulação entre teoria e prática, geradora de um desconhecimento da realidade na qual os futuros profissionais irão atuar e do caráter punitivo das avaliações de verificação de rendimento (MARIN *et. al.*, 2010; MACEDO *et. al.*, 2018; CARVALHO *et. al.*, 2016; VARGA, TURATO, 2012). O ensino tradicional é caracterizado como um modelo disciplinar rígido (FERRAZ JÚNIOR *et. al.*, 2016), individualista e antropocêntrico (LIMBERGER, 2013), baseado em princípios obsoletos e desatualizados, que "não consideram as experiências e a cultura dos estudantes como parte significativa do eixo da aprendizagem" (GOMES *et. al.*, 2010, p. 391). Assim, o modelo tradicional de ensino na formação do profissional de saúde é marcado pela

[...] presença do pensamento tecnicista, que propõe uma prática pedagógica mecânica, rígida, controlada e dirigida pelo professor, além de detalhadamente programada. Essa concepção valoriza fortemente a tecnologia, e o professor é um mero especialista na aplicação de manuais, o que vem ao encontro do modelo de cuidado fragmentado, biologicista e superespecializado, tornando a formação profissional desarticulada do contexto social e político (MARIN *et. al.*, 2010, p. 14).

Além disso, o ensino tradicional é visto como responsável pelo empobrecimento da criatividade e da inteligência dos jovens, pela baixa eficiência na capacitação e aprendizagem dos alunos (FREITAS *et. al.*, 2009), pela passividade e pela visão instrumental do aprendizado que promove uma carência de atualização constante (MELO, SANT'ANNA, 2012). Desta forma, "o processo de formação baseado na metodologia tradicional impede que os profissionais de Saúde operem de modo a transformar as práticas de Saúde e organizar os serviços" (FREITAS *et. al.*, 2015, p. 124).

A crítica ao modelo tradicional de ensino expressa-se também na recusa do modelo flexneriano²⁵, surgido em 1910 e amplamente utilizado nos cursos de graduação das áreas da saúde, fundamentado no modelo biomédico e centrado na doença e nos hospitais (ROMAN *et. al.*, 2017). O modelo flexneriano apresenta uma abordagem fragmentada do ser humano (RONCONI, BERNINI, 2017) e um exagerado conteúdo disciplinar no ciclo básico, associado a uma estruturação pedagógica precária no ciclo profissionalizante (SILVA, MIGUEL, TEIXEIRA, 2011).

A necessidade de superação da pedagogia tradicional e do modelo flexneriano de formação na área da saúde é apontada na literatura como decorrente do surgimento de uma nova ordem social, que operou mudanças

nos aspectos social, ético, econômico e político da sociedade pós-moderna, as quais atingem de modo incisivo o ensino superior, exigindo uma nova visão de formação profissional para fazer frente às necessidades do paradigma educacional da atualidade (MESQUISTA, MENEZES, RAMOS, 2016).

A nova ordem social é marcada pela globalização, pela massificação do acesso à informação, pelo aumento na velocidade de construção dos conhecimentos (LIMBERGER, 2013), pela influência dos meios de comunicação na formação do homem/profissional e pelas sociedades de controle como uma nova organização do espaço-tempo social (MITRE *et. al.*, 2018). Assim, o papel da educação seria o de "desencadear uma visão do todo — de interdependência e de transdisciplinaridade —, além de possibilitar a construção de redes de mudanças sociais, com a conseqüente expansão da consciência individual e coletiva" (MITRE *et. al.*, 2018).

²⁵ Segundo Roman *et. al.* (2017, p. 351), o modelo flexneriano é "baseado no modelo biomédico, centrado na doença e no hospital, conduzindo os alunos a uma visão reducionista e propondo a divisão da formação em ciclos básico e clínico, na qual a universidade seria responsável pelo primeiro e os hospitais pela formação clínica. Desde então, se configura como um modelo amplamente utilizado nas universidades, principalmente nos cursos de graduação da área da saúde, produzindo uma dissociação entre o ensino e o serviço".

No que diz respeito à atuação profissional, o Fórum Econômico Mundial de 2016 elegeu como principais habilidades a serem exigidas pelo mercado de trabalho, até 2020, "a capacidade de resolução de problemas complexos, a criatividade, pensamento crítico, comunicação clara, capacidade de trabalhar em equipe e flexibilidade cognitiva" (RONCONI, BERNINI, 2017). No campo da saúde, a descoberta dos determinantes sociais e a ampliação do conceito de saúde teriam produzido a necessidade da formação de profissionais com um perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo (LIMBERGER, 2013), proativo e criativo (MACEDO *et. al.*, 2018), que seja capaz de atualizar-se de forma autônoma (FERRAZ JÚNIOR *et. al.*, 2016) e de intervir em contextos de incerteza e complexidade (GUEDES-GRANZOTT *et. al.*, 2015).

Diante das novas exigências para a formação do profissional de saúde, o ensino superior está passando por um processo de transformação baseado em novas evidências em relação à aprendizagem (LIMA, 2017). Segundo Sobral e Campos (2012),

A metodologia ativa (MA) é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, nos quais o educando participa e se compromete com seu aprendizado. O método propõe a elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; a identificação e organização das soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções (p. 209).

Neste sentido, nas metodologias ativas o aluno é considerado o centro do processo de ensino-aprendizagem e protagonista da construção do próprio conhecimento, enquanto ao professor fica destinado o papel de mediador deste processo (RONCONI, BERNINI, 2017). O papel do professor, segundo Marques (2018, p. 3) é o de "apresentar o mundo ao estudante e, ao mesmo tempo, deixá-lo caminhar sozinho". Para isto é necessária uma postura do docente de "respeito à bagagem cultural do discente, bem como aos seus saberes construídos na prática comunitária" (MITRE *et. al.*, 2018, p. 2136).

Segundo Lima (2017) as metodologias ativas têm origem no movimento escolanovista e seu objetivo é o de promover:

(i) pró-atividade, por meio do comprometimento dos educandos no processo educacional; (ii) vinculação da aprendizagem aos aspectos significativos da realidade; (iii) desenvolvimento do raciocínio e de capacidades para intervenção na própria realidade; (iv) colaboração e cooperação entre participantes (p. 424).

A aplicação das metodologias ativas na formação do profissional de saúde aparece na literatura consultada como responsável por estimular o estudante a exercer a reflexão de forma crítica e transformadora, além de

[...] possibilitar uma leitura e intervenção consistente sobre a realidade, por valorizar todos os atores no processo de construção coletiva e seus diferentes conhecimentos, promover a liberdade no processo de pensar e no trabalho em equipe e buscar modelos em que a formação acadêmica incorpore as práticas do sistema de saúde (ROMAN *et. al.*, 2017, p. 350).

A orientação ao ensino superior para a utilização de metodologias ativas na formação do profissional de saúde está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 e no Relatório Delors²⁶, de 1998 (SOUZA, SILVA, SILVA, 2018), na LDBEN de 2001 (MACEDO *et. al.*, 2018), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Saúde (MARTINS *et. al.*, 2016), nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Odontologia (FERRAZ JÚNIOR *et. al.*, 2016), Medicina (GOMES *et. al.*, 2001), Enfermagem (VANUCCHI, CAMPOS, 2007), Farmácia (SILVA, MIGUEL, TEIXEIRA, 2011) e na Política Nacional de Educação Permanente (PRADO *et. al.*, 2012).

A literatura faz menção a universidades cujos cursos de graduação e pós-graduação em saúde adequaram seus projetos pedagógicos às novas orientações para a formação profissional, dentre eles o Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Sergipe - UFSE (GUEDES-GRANZOTT *et. al.*, 2015), os Cursos de Enfermagem e Medicina da Faculdade de Medicina de Marília - FAMEMA (MARIN *et. al.*, 2010), o Curso de Enfermagem da Escola Superior de Ciências da Saúde - ESCS (MELO, SANT'ANNA, 2012), o Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (CARRARO *et. al.*, 2011), a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - EERP/USP (PARANHOS, MENDES, 2010), os Cursos de Odontologia e Farmácia da Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde de Juiz de Fora - SUPREMA (OLIVEIRA *et. al.*, 2005).

A fundamentação teórica apresentada para a utilização de metodologias ativas é composta de diversas teorias da aprendizagem e de campos afins, com destaque para as pedagogias de Paulo Freire (MESQUITA, MENEZES, RAMOS, 2016; VASCONCELOS *et. al.*, 2016) e de John Dewey (SIMON *et. al.*, 2014; RONCONI, BERNINI, 2017), a teoria da aprendizagem significativa (MACEDO *et. al.*, 2018;

²⁶ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

VARGA, TURATO, 2012) o construtivismo (BRITO *et. al.*, 2017; ROMAN *et. al.*, 2017; LIMA, 2017), e o materialismo histórico-dialético (MITRE *et. al.*, 2008; MARIN *et. al.*, 2010; GOMES *et. al.*, 2010). Foram mencionadas, ainda, a teoria da educação moral (MARQUES, 2018), a pedagogia da Escola Nova (MOURTHÉ JÚNIOR, LIMA, PADILHA, 2018), a teoria da aprendizagem baseada em competências (REUL *et. al.*, 2016), a teoria do agir comunicativo de Habermas e a teoria do pensamento complexo (GOMES *et. al.* 2010) e a filosofia de Rousseau (LIMA, 2017).

A produção analisada apresentou uma grande diversidade de metodologias ativas utilizadas e avaliadas pelos autores, dentre elas merecem destaque a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e a metodologia da Problemática, que foram mencionadas na grande maioria dos trabalhos. Outras metodologias aplicadas foram: simulação (SOUZA, SILVA, SILVA, 2018), portfólio e mapa conceitual (MACEDO *et. al.*, 2018); espiral construtivista (ROMAN *et. al.*, 2017; LIMA, 2017), dramatização e exposição dialogada (ROSA *et. al.*, 2017), articulação interdisciplinar (FERRAZ JÚNIOR *et. al.*, 2016), autoavaliação (VASCONCELOS *et. al.*, 2016; VARGA, TURATTO, 2012), plenárias, oficinas e interpretações musicais (FREITAS *et. al.*, 2015), aprendizagem baseada em projeto (LIMBERGER, 2013), em equipes (RONCONI, BERNINI, 2017), jogos didáticos e "tribunal do júri" (GOSSENHEIMER, CARNEIRO, CASTRO, 2015).

Além destas, os autores identificaram como metodologias ativas algumas ferramentas que não são exclusivas desta forma de ensino, como o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) (REUL *et. al.*, 2016), seminários (CARVALHO *et. al.*, 2016), exibição de vídeos (VASCONCELOS *et. al.*, 2016), exercícios de grupo (FREITAS *et. al.*, 2015), encontros com outros profissionais (VARGA, TURATTO, 2012), palestras (WALL, PRADO, CARRARO, 2008), aula em laboratório e prática supervisionada (SEBOLD *et. al.*, 2010), visitas (PRADO *et. al.*, 2012) e diário de campo (HERMIDA, BARBOSA, HEIDEMANN, 2015).

Os desafios de implementação e de aceitação do uso de metodologias ativas nos cursos de graduação aparecem significativamente relacionados com problemas no uso do método de forma superficial (SIMON *et. al.*, 2014) e isolada (LIMA, 2017), ou de falta de capacitação e de disponibilidade dos professores e falta de maturidade dos discentes. Nenhuma das produções analisadas questionou a validade e eficácia da utilização destas metodologias na educação do profissional de saúde, ao contrário, os empecilhos para sua aplicação foram relacionados à

[...] influência de métodos conservadores, resistência de alguns profissionais; a dificuldade do aluno em responsabilizar-se pela autoaprendizagem; a rigidez das instituições e dos serviços de saúde; a percepção equivocada de perda do poder de alguns profissionais e o desconhecimento das teorias pedagógicas (SOBRAL, CAMPOS, 2012, p. 212).

Em relação ao trabalho docente, foi mencionada a falta de treinamento específico (CARVALHO *et. al.*, 2016) e de habilidade para escolher a metodologia mais adequada para cada situação (REUL *et. al.*, 2016). Segundo Lima (2017, p. 430), "a força da inércia representa um forte obstáculo a ser superado", referindo-se à resistência dos professores em transferir o foco educacional para o aluno. Mesquita, Menezes e Ramos (2016) apontaram como desafios: as dificuldades estruturais, relativas a problemas curriculares de tempo, desarticulação com a realidade e presença de conteúdos irrelevantes, bem como a dificuldade de compreensão, por parte dos docentes, de uma metodologia mais complexa que as demais.

Em relação à aceitação discente, Vasconcelos *et. al.* (2016, p. 712), apresentam como dificuldade a expectativa destes de "frequentar mais aulas expositivas, de receber conhecimentos transmitidos de modo unidirecional e de ter acesso a técnicas "infalíveis" para solucionar os problemas encontrados". Além disso, foram apontadas como problemas: a imaturidade (RONCONI, BERNINI, 2017), a insegurança e falta de credibilidade em um método inovador (SEBOLD *et. al.*, 2010). Esta falta de credibilidade dos estudantes foi abordada por alguns autores como um simples problema de nível perceptivo, pois a mudança do método tradicional para o método ativo geraria uma sensação de estar perdido, principalmente em relação aos conteúdos básicos (MARIN *et. al.*, 2010) e ao momento de início da atuação prática nos estágios curriculares, quando os discentes apresentam "o sentimento de não estarem plenamente capacitados para o exercício profissional, sem o respaldo do professor" (FERRAZ JÚNIOR *et. al.*, 2016, p. 74).

Não foi encontrado, na literatura pesquisada, nenhum estudo que tivesse como objetivo a realização de uma análise crítica do uso de metodologias ativas na formação do profissional de saúde. A produção analisada foi unânime ao apresentar conclusões positivas e recomendar a adoção das metodologias nos cursos de graduação, pós-graduação e formação permanente em saúde. Como exemplo, podemos citar o estudo de Carvalho *et. al.* (2016), em que os autores concluíram que as metodologias ativas possuem "potencial didático-pedagógico para preparar o futuro profissional e cidadão,

necessário para ajudar a enfrentar os desafios de uma sociedade globalizada que passa por rápidas transformações" (p. 95).

6. DISCUSSÃO

A partir da leitura e sistematização do material encontrado, os conteúdos mais relevantes ao objetivo deste trabalho foram agrupados em três categorias de análise: a) Reestruturação produtiva e a exigência de um novo perfil profissional; b) Democracia, pluralismo e participação social: a base ideológica para a adoção do paradigma construtivista na formação do profissional de saúde; c) A influência da educação popular e do modelo "ação-reflexão-ação": um equívoco na leitura do método Materialista Histórico-Dialético. É importante explicitar que o material obtido consiste numa amplitude de artigos que, em sua grande maioria, apresentam uma correspondência teórica e uma unanimidade em relação aos vários aspectos que compõem o objeto de análise. Sendo assim, foram utilizados alguns excertos, considerados os mais significativos e representativos do conjunto da produção analisada.

6.1. Reestruturação produtiva e a exigência de um novo perfil profissional

Na produção analisada, a utilização das metodologias ativas na formação do profissional de saúde é justificada pelo surgimento de uma sociedade pós-moderna²⁷ e de um novo paradigma da educação orientado para a formação de profissionais pró-ativos e flexíveis, capazes de apresentar soluções criativas para contextos de complexidade e incerteza (MITRE *et. al.*, 2018; LIMBERGER, 2013; LIMA, 2017).

A alegação do surgimento desta suposta nova ordem social foi empregada para sustentar a adoção das pedagogias psicológicas²⁸ nas reformas dos sistemas escolares de diversos países como Estados Unidos, Rússia, África do Sul e Suécia (MIRANDA, 2000). Neste contexto, a concepção piagetiana de inteligência correspondeu à exigência contemporânea de uma capacitação moral e intelectual para o trabalho tecnificado. Segundo a autora,

²⁷ Não são todos os trabalhos analisados que utilizam a expressão "sociedade pós-moderna". Entretanto, os autores mencionam transformações nas esferas da informação, comunicação, circulação e serviços que condizem com a afirmação, típica do pensamento pós-moderno, do surgimento de uma nova ordem social.

²⁸ Miranda (2000, p. 24) utiliza o termo pedagogias psicológicas "para designar o conjunto de influências advindo das teorias psicológicas presentes nas reformas educacionais, que se verificam em diferentes lugares, orientadas pela premissa de que é preciso mudar a educação para que esta possa se adequar às demandas do mundo contemporâneo, que estaria cada vez mais orientado pelos processos de globalização da economia, de flexibilização do trabalho e de informatização do processo produtivo".

Essa concepção viria responder a uma exigência de racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) por parte dos processos produtivos. A excessiva ênfase nos processos psicopedagógicos da aprendizagem e a crença de que é possível mudar a educação de um país a partir de uma nova concepção de aprendizagem (construtivista, por exemplo) seriam manifestações da emergência do paradigma do conhecimento e seu forte impacto (p. 30).

Já demonstramos neste trabalho que a condição histórica contemporânea, longe de significar uma transformação na ordem social, é produto das transformações econômicas e políticas operadas na fase tardia do capital, a partir do processo de supercapitalização e do regime de acumulação flexível. O aparente surgimento de uma sociedade e de uma cultura pós-modernas, nada mais é do que a expressão ideológica destas alterações do processo produtivo na esfera da reprodução social. Desta forma, "ao modificar as formas materiais de reprodução social, a acumulação flexível conduziu os usos e significados do tempo e do espaço em direção a uma experiência do tempo e do espaço pós-modernista" (RODRIGUES, 2006, p. 37).

No ciclo de crescimento econômico do pós-guerra, a acumulação de capital era garantida pela reconstrução da estrutura social destruída, pelo abastecimento do mercado interno dos países vitoriosos e pela exportação de mercadorias e processos produtivos aos países derrotados e periféricos (ALBUQUERQUE, 2009). Desta forma, sustentava-se o Estado de Bem-Estar (*Welfare State*) das grandes potências, necessário para manter as condições de reprodução da força de trabalho e apaziguar a luta dos trabalhadores que se inspiravam nas movimentações operárias das revoluções socialistas daquele período. O fim deste ciclo de acumulação e a redução das taxas de lucro exigiram dos capitalistas uma reestruturação da produção que,

[...] com o desenvolvimento dos meios de produção, com a grande elevação da produtividade, alavancada pela automação e a informatização, reduziu drasticamente a necessidade de trabalho vivo. Já não é mais necessário garantir a reprodução da vida dos trabalhadores nos patamares anteriores e a privatização daqueles setores ocupados pelo Estado de Bem-Estar significa a reabertura de espaços de realização de lucro fundamentais para o Capital (ALBUQUERQUE, 2009, p. 49).

Esta nova fase do capital foi marcada pela extinção de milhares de postos de trabalho, seguido de um aumento muito inferior no setor de serviços, pela profissionalização deste setor e pela industrialização precária dos países periféricos. Nos postos de trabalho mantidos à custa da precarização e flexibilização das relações de trabalho, passou-se a exigir do trabalhador uma atuação mais ativa, com maior dedicação e maior capacidade de adaptação. Neste contexto, as necessidades de

educação dos trabalhadores restringiram-se a uma capacitação ínfima, pois a objetivação do saber no trabalho morto da maquinaria prescinde da qualificação do trabalho vivo do homem (ALBUQUERQUE, 2009). Assim, para o Capital,

[...] não é mais necessário e nem conveniente que, para a maioria da população, a educação realize a apropriação dos conhecimentos produzidos até então pela civilização [...] Apenas para pequena parcela, aquela que desempenha o papel de conceber os processos a serviço do Capital, caberá uma educação que propicie o domínio da ciência, o domínio da produção cultural realizada até então pela sociedade. Aos demais, meros executores, a educação desprovida de fundamentos teóricos que permitam perscrutar a realidade no sentido de compreender seu movimento e modificá-la de acordo com seus interesses (ALBUQUERQUE, 2009, P. 53)

Nos Estados capitalistas periféricos, ressurgiu a ideia de que o nível da educação de um país determina seu desenvolvimento econômico e sua capacidade competitiva no mercado internacional²⁹. Este ideário veio acompanhado da defesa de que as necessidades de aprendizagem dos diferentes grupos humanos eram diversas e, assim, também deveriam ser os meios para satisfazê-las. Para tanto, disseminou-se "a ideia de que estratos sociais diferentes necessitam ensinamentos diferentes, uma vez que as necessidades de um e de outro não são as mesmas" (ALBUQUERQUE, 2009, p. 55).

Este processo, associado à necessidade de formar trabalhadores adaptáveis à reestruturação produtiva e capazes de aprender novos conhecimentos com rapidez e facilidade (lembremos que a volatilidade e a obsolescência, traços típicos da forma mercadoria, invadiram a esfera da cultura e da produção de conhecimento) fez ressurgir e ganhar força

[...] o ideário escolanovista/construtivista que advoga a perda da centralidade do conteúdo no processo educativo. O mais importante não é mais fazer com que os estudantes se apropriem dos saberes produzidos pela civilização, uma vez que eles estariam mudando numa velocidade inalcançável. O importante é aprender a aprender. Mais importante do que o domínio da produção teórica seria aprender a conviver, a partir do respeito às diferenças, dentro de princípios humanistas (ALBUQUERQUE, 2009, p. 57-58).

No ensino superior, as determinações econômicas das reformas educacionais expressam-se na inserção do trabalho intelectual na esfera da produção e na crise da universidade humanista clássica que, ao se tornar anacrônica na fase tardia do capital,

²⁹ Segundo Albuquerque (2009), foram expressões deste movimento: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien (Tailândia) e todos os documentos e seminários produzidos no Brasil, a partir dela; os documentos de diretrizes para a educação, produzidos pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) e o Relatório Delors, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Neste último, "a educação é apresentada como um trunfo para a paz, liberdade e justiça social, capaz de favorecer um desenvolvimento humano mais harmonioso e de fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras. Para tal, cabe à educação garantir as condições e o consenso em torno do projeto hegemônico" (p. 56).

agora é responsável pela qualificação da força de trabalho intelectual para o desenvolvimento de competências específicas para a produção e circulação de mercadorias (RODRIGUES, 2006). Neste sentido,

Quanto mais a educação superior tende a se tornar uma qualificação para processos específicos de trabalho, mais o trabalho intelectual, transformado numa mercadoria, se proletariza. E quanto mais se proletariza, mais a mercadoria força de trabalho intelectual tende a ter seu preço rebaixado e submetido à lei da oferta e da procura. Quanto maior a proletarianização do trabalho intelectual, maior o aprofundamento da divisão social no âmbito das ciências (acompanhada do excesso crescente de especialidades e da “idiotia dos peritos”) e tanto maior o aprisionamento da educação às condições de valorização do capital. Quanto mais fragmentado se torna o trabalho e a qualificação intelectual, tanto maior será a absorção da educação universitária alienante pelo trabalho intelectual alienado, subordinado ao capital no âmbito do processo total de produção do capitalismo tardio (RODRIGUES, 2006, p. 58).

Logo, constata-se que na produção analisada existe uma contradição que se expressa na relação entre a crítica à fragmentação e especialização³⁰ do conhecimento e ao predomínio da aprendizagem técnica na formação do profissional de saúde, sendo a solução apontada para este problema: a superação do ensino tradicional através da adoção de teorias e técnicas pedagógicas que serviram, justamente, para a operacionalização do processo de fragmentação do trabalho intelectual (MARIN *et. al.*, 2010; MARQUES, 2018; FREITAS *et. al.*, 2015). Esta contradição decorre do fato de que os autores dos trabalhos ignoram as determinações econômicas e deslocam as causas deste processo para o predomínio do ensino tradicional e da razão científica nos processos educativos e na produção do conhecimento. Contra o cientificismo vulgar e mecânico do tecnicismo, contra a miséria da razão, propõem a destruição da razão, um conjunto de saberes (para usar o termo que lhes é caro e respeitar o conceito de teoria) de base irracionalista que nada mais é que uma inversão do problema, não a sua solução. Assim, no lugar de uma perspectiva totalizante, que busque compreender os fenômenos coerentemente, a partir de uma concepção teórica unitária, optam por um colorido mosaico³¹ que tem como argamassa a equalização entre os saberes tradicionais, o senso-comum e a ciência, um verdadeiro ecletismo que pode muito bem levar o nome

³⁰ A questão da fragmentação e especialização expressa-se ainda na crítica à separação curricular entre teoria e prática e na necessidade de formar profissionais de saúde aptos a atuar em equipes multiprofissionais (PEDROSA *et. al.*, 2011).

³¹ Rodrigues *et. al.* (2016, p. 971) remetem-se ao trabalho de Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2006, p. 18) sobre pesquisa qualitativa, em que caracterizam o pesquisador qualitativo como um “[...] bricoleur e confeccionador de colchas que [...] utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance.”

de bricolagem³² (filosófica, científica, metodológica, epistemológica ou o que a criatividade humana for capaz de criar).

A crítica à razão científica presente na produção analisada é característica do período da decadência ideológica e da hegemonia do pensamento pós-moderno nas ciências humanas e sociais. Como exemplo podemos citar: a crítica ao primado da teoria sobre a técnica e, ainda, destas duas sobre a aquisição de habilidades e competências (MARQUES, 2018; MACEDO *et. al.*, 2018; DALLA, MOURA, BERGAMASCHI, 2015; VARGA, TURATTO, 2012), a crítica à separação entre natureza e cultura (ROSA *et. al.*, 2017) e à valorização do conteúdo em detrimento da vivência prática (BRITO *et. al.*, 2018).

A questão da fragmentação do conhecimento no período da decadência é abordada por Lukács como decorrência da divisão social do trabalho, não da produção de conhecimento fundamentada na razão científica. Segundo o autor, na produção capitalista, as atividades profissionais especializadas aparecem como independentes do processo global. A própria filosofia é apartada da ciência, tornando-se, na melhor das hipóteses, a guarda-fronteiras entre essa e as grandes questões universais da humanidade³³. Esse antagonismo superficial é consequência da contradição entre a produção social da riqueza e sua apropriação privada. Entretanto, a ciência do período da decadência fixa esse antagonismo como "destino eterno" dos homens, levando

[...] a uma ininterrupta lamentação romântica acerca da especialização: uma glorificação romântico-embelezadora³⁴ das grandes figuras de períodos

³²“O caminho da reflexão exige que o pesquisador desempenhe uma função crítica com relação aos conhecimentos científicos. Nessa perspectiva, o tempo é de rupturas, com abertura para mais diálogos entre os diferentes campos do saber. Haja vista a complexa realidade humana e social, instalou-se a necessidade premente de se refletir acerca de novas possibilidades investigativas, considerando-se a constituição de caminhos teórico-metodológicos alternativos que se assentem numa concepção multirreferencial de pesquisa, concebida por Borba (1998) como “bricolagem” no ato de ‘fazer ciência’ (RODRIGUES *et. al.*, 2016, p. 970).

³³Lukács(1967) afirma que a partir de 1848, a filosofia burguesa foi paulatinamente se distanciando dos grandes ideais da humanidade, das bandeiras da burguesia revolucionária, tornando-se, por sua vez, assunto de intelectuais e nada mais, perdendo, com isso, seu potencial de intervenção no real e tomando para si, apenas, o papel e guarda-fronteiras entre o conhecimento acadêmico, a economia e as necessidades da humanidade, principalmente na filosofia do período imperialista do desenvolvimento capitalista.

³⁴ Esta glorificação romântica dos períodos passados pode ser observada na exaltação, presente no trabalho de Simon *et. al.* (2014), da origem nórdica do "aprender a aprender" e da existência de elementos das metodologias ativas no ensino da Europa Medieval desprovida de escolas, assim como na aprendizagem do ofício de parteira nas comunidades tradicionais. Segundo os autores, "Na aprendizagem, que representou importante atividade de caráter explicitamente educativo na Europa medieval desprovida de escolas, alguns elementos das metodologias ativas estão presentes: o estudante (aprendiz) não recebe o conhecimento ou habilidade numa via unidirecional, mas participa juntamente com o mestre na produção deste. Este processo é visível até o presente nas comunidades tradicionais, como, por exemplo, na

passados, cuja vida e atividade ainda mostram um universalismo abrangente; enquanto as desvantagens da especialização demasiado estreita são repetidamente ressaltadas e criticadas. O tom básico de todas essas exaltações e lamúrias é este: a especialização cada vez mais estreita seria o "destino" da nossa época, do qual ninguém poderia escapar (LUKÁCS, 2016, p. 112).

O problema da fragmentação e especialização no setor da saúde não é da ordem da produção do conhecimento ou da abordagem educacional utilizada na formação dos profissionais, estas são apenas expressões do processo de mercantilização dos serviços de saúde ocorrido ao longo do século XX. Este fenômeno teve início nos EUA quando

Rockfeller, já no começo do século 20, percebeu a chance de grandes lucros no médio e longo prazos através de um "investimento social" na medicina. Sob sua direção e estímulo, as escolas médicas alteraram seu currículo, as associações médicas ordenaram a profissão em especialidades dependentes de tecnologias cada vez mais custosas (e lucrativas) e o Estado passou a financiar a medicina que se denominava de "bases científicas" para se diferenciar da anterior, presumivelmente menos científica (LESSA, 2013, p. 24)

O médico da família foi transformado em assalariado de empresas, hospitais e planos de saúde, reduzindo o cuidado médico a uma relação vazia, com exames clínicos e a reorientação da medicina para a priorização de procedimentos que produzem lucros maiores para estas empresas. Após a Segunda Guerra Mundial, o Estado passou a financiar e expandir os cuidados em saúde e a promover reformas na educação médica, resultando, em 1960, na aprovação dos programas *Medicaid*, que oferece cobertura de custos de saúde da população idosa, e *Medicare*, para a população "medicamente indigente" (LESSA, 2013).

O aumento da competição mercantil entre as empresas prestadoras de serviços de saúde e o aumento dos custos dos cuidados médicos provocou a expansão e a diversificação destes serviços, passando a incluir laboratórios, suprimentos, remédios e serviços de atenção domiciliar, além da elevação do lucro destas empresas, dos bancos, e também dos gastos públicos com o setor de saúde. Entretanto, na década de 70, a capitalização da saúde, já altamente mercantilizada, começou a prejudicar a economia das indústrias, pois o aumento crescente dos custos dos empregadores com planos de saúde passou a interferir negativamente no capital industrial e no, já desgastado, Estado de Bem-Estar, exigindo ajustes e cortes nos investimento e gastos com a oferta de serviços de saúde (LESSA, 2013).

aprendizagem do ofício de parteira, onde as aprendizes atuam como auxiliares desta até que adquiram maior autonomia" (p. 1358).

O que sucedeu foi uma crise geral do setor, caracterizada pela baixa cobertura, baixa qualidade do atendimento e falta de resolatividade dos problemas de saúde mediante a precarização das condições de vida da população. Algumas decorrências deste processo foram: a excessiva realização de exames a fim de garantir os lucros, o deslocamento dos médicos para áreas mais ricas e a especialização excessiva do trabalho médico (LESSA, 2013). Segundo o autor, as instituições (grandes corporações, fundações, indústrias e planos de saúde) que desenvolveram-se com o apoio dos médicos, na sequência, reduziram a classe médica a um conjunto de trabalhadores assalariados que recebem "por peça". Entretanto, é comum depararmos com o argumento de que a mercantilização e a intervenção do Estado de Bem-Estar foram responsáveis pela democratização do acesso aos serviços de saúde. Segundo Lessa,

Os dados não indicam nada semelhante. Pelo contrário, predominantemente indicam que as políticas de saúde do Estado de Bem-Estar fizeram da doença da população uma mediação para o lucro. É provável que, na esfera da saúde, a verdadeira realização do Estado de Bem-Estar tenha sido converter a medicina (e, mais tarde, também o trabalho dos médicos, enfermeiros etc.) em mais uma atividade lucrativa para o capital. A expansão do sistema público de saúde nos "anos dourados" converteu a saúde em um dos elos da reprodução do capital monopolista – e os seus profissionais, não raramente, tiveram o "azar" de ser convertidos em produtores de mais-valia e em assalariados por peça, a forma mais dura de assalariamento, lembremos o Marx de *O Capital*. Este duro destino dos profissionais da saúde é apenas o outro lado da moeda da conversão da doença em fonte de lucros para a indústria farmacêutica, as grandes corporações e fundações, para os planos de saúde e seus negócios correlatos (LESSA, 2013, p. 28).

Neste sentido, a reorientação dos serviços de saúde para a acumulação de capital impôs restrições ao desenvolvimento científico da medicina, à concepção de saúde e de doença, à relação dos médicos com seus pacientes e da ciência médica com a totalidade social. Na Inglaterra, alardeada como modelo exemplar na atenção à saúde, o problema da desigualdade do acesso entre a população persiste. Segundo o autor,

A questão decisiva não está na maior ou menor universalização das políticas públicas voltadas para a área, mas em sua maior ou menor submissão – e na forma desta submissão – ao grande capital. O fato de a mercantilização da medicina ter avançado mais nos EUA fez com que tenham surgido neste país as grandes corporações do setor. As políticas protecionistas na Europa interferem também em como se dará a relação entre o capital local e o estadunidense, o que impacta a forma e o modo pelo qual o capital vai dominar a medicina em cada país. Fatores desta ordem se fazem sempre presentes em cada caso; interferem na forma particular a cada nação no processo mais geral de mercantilização da medicina. Mas a mercantilização está sempre presente, e o Estado de Bem-Estar foi um elo importante neste processo (LESSA, 2013, p. 28).

As produções analisadas sequer mencionam este processo de mercantilização da saúde, tampouco a transformação do médico, e do profissional de saúde em geral, num assalariado por peça ou num trabalhador por metas. Os autores limitam-se a criticar, exaustiva e repetidamente, o modelo biomédico de saúde, e, ignorando suas determinações econômicas, acreditam ser possível superar a fragmentação e o especialismo tecnicista através da utilização das metodologias ativas para a formação de um profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo (LIMBERGER, 2013), pró-ativo e criativo (MACEDO *et. al.*, 2018) cuja atuação seja compatível com as diretrizes da integralidade, cuidado humanizado e promoção à saúde do SUS (GUEDES-GRANZOTT *et. al.*, 2015). A análise da vinculação ideológica³⁵ entre a exigência deste perfil profissional e a utilização das metodologias ativas não pode prescindir da retomada dos caminhos teóricos e políticos percorridos pelo movimento sanitário no Brasil. Abordaremos esta questão no próximo item.

6.2. Democracia, pluralismo e participação social: a base ideológica para a adoção do paradigma construtivista na formação do profissional de saúde

A difusão do paradigma construtivista no Brasil, segundo Rossler (2010), se deu por um processo de sedução e alienação³⁶. Esta tese parte da constatação de que na segunda metade da década de 80, iniciou-se uma rápida e significativa adesão ao ideário construtivista, que tem passado por um processo de reorganização e de reestruturação, incorporando e sendo incorporado por diversas concepções teóricas no âmbito educacional, caracterizando a existência de um modismo educacional em torno deste fenômeno. O autor, fundamentado na teoria do cotidiano de Ágnes Heller, define modismo como "uma forma alienada de orientação da sociedade para o futuro" (p. 6),

³⁵ O conceito marxiano de ideologia não consiste simplesmente num conjunto de idéias difundidas na mídia ou nas instituições burguesas (família, escola, igreja, etc.). Segundo Marx, "as ideias dominantes nada mais são que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante, as idéias de sua dominação" (MARX, ENGELS, 1979).

³⁶ Segundo Iasi (2011, p. 21), a vivência de relações sociais "baseadas na propriedade privada capitalista e no assalariamento da força de trabalho geram as condições para que a atividade humana aliene em vez de humanizar". Esta alienação é expressa em três níveis: o homem aliena-se da natureza, pois "ele próprio se coisifica, o produto de seu trabalho lhe é algo estranho e que não lhe pertence, a natureza se distancia e se fetichiza"; de si mesmo, pois aliena-se do trabalho, a atividade própria da vida humana, que transforma-se em um meio de sobrevivência individual; e de sua espécie, pois ao tornar-se coisa e realizar o trabalho como "meio de vida", o homem "afasta-se do vínculo que o une à espécie".

típica da sociedade burguesa, superando o domínio da tradição das sociedades pré-capitalistas, orientadas para o passado.

Em primeiro lugar, a ideia difundida de que o construtivismo significaria "a concretização de uma prática educacional progressista e transformadora" (ROSSLER, 2010, p. 13), teria feito com que este ocupasse um espaço vazio deixado pelas teorias críticas da educação. A vinculação teórica e ideológica do construtivismo com o escolanovismo e o prestígio científico da teoria piagetiana também foram elementos significativos para o sucesso de sua difusão no contexto educacional brasileiro. Ainda, o suposto caráter prescritivo do modelo construtivista teria significado, para os educadores, a possibilidade de descoberta de respostas concretas para os problemas do cotidiano escolar (ROSSLER, 2010).

Entretanto, esta é apenas uma primeira aproximação do processo de sedução e alienação que facilitou a adesão dos educadores ao ideário construtivista. Em uma análise mais aprofundada, o autor levanta a hipótese de que este processo de adesão por sedução

[...] se daria tanto pela *forma* através da qual se articula o discurso construtivista, isto é, pela sua estrutura argumentativa maniqueísta, como também pelos *conteúdos* que constituem o conjunto deste ideário [...]. Em outras palavras, o ideário construtivista seduziria por aproximar-se a elementos fortemente ideológicos e sedutores difundidos no cotidiano alienado da nossa sociedade capitalista contemporânea (ROSSLER, 2010, p. 16).

Desta hipótese derivam outras três: a relação dos educadores com o construtivismo se dá de forma "imediata, espontânea, pragmática, carente de reflexão, de rigor lógico, aprofundamento teórico e posicionamento crítico" (p. 16); a prática profissional, assim como a formação, destes educadores é marcada pela alienação e por processos de sedução; e, portanto, o fenômeno da adesão aos modismos educacionais é determinado pelos processos sociais e psicológicos da sedução e alienação (ROSSLER, 2010). Neste sentido, o paradigma construtivista, ao ser incorporado no contexto educacional por um processo de sedução e alienação, opera de forma contrária à promoção da autonomia intelectual e moral, proclamada pelos seus defensores (ROSSLER, 2010), pois,

[...] a adesão por sedução a qualquer ideia, teoria ou ideário caracteriza-se por uma adesão alienada, na medida em que os processos de sedução não se constituem numa forma reflexiva, consciente e crítica de estarmos nos relacionando com a nossa existência, com o mundo à nossa volta, isto é, de estarmos conduzindo livre e conscientemente nossas vidas (p. 17).

Partindo do pressuposto de que a adesão ao paradigma construtivista do conhecimento, concepção hegemônica nas metodologias ativas apresentadas nas bibliografias por nós analisadas, na formação do profissional da saúde também tenha se dado por um processo de sedução, buscaremos identificar as correspondências filosóficas, políticas e ideológicas entre este ideário e o caminho teórico e político percorrido pelo movimento sanitaria, que poderiam ter possibilitado a ocorrência deste fenômeno.

O surgimento de uma visão ampliada da saúde a partir da análise de seus determinantes sociais teria orientado a necessidade de formação de um profissional crítico e reflexivo, capaz de identificar e atuar sobre estes determinantes (FERRAZ JÚNIOR *et. al.*, 2016; MOURTHÉ JÚNIOR, LIMA, PADILHA, 2018), com "competência técnica investigativa, reflexão crítica e compromisso social e ético para atuar em equipe multiprofissional" (PEDROSA *et. al.*, 2011, p. 322). Por outro lado, os rumos institucionais tomados pelo movimento sanitaria, expressão da Estratégia Democrático-Popular no setor da saúde, produziram um perfil de profissional e de militante do SUS baseado no respeito às regras do jogo democrático burguês e ao pluralismo partidário e de ideias, direcionando sua prática política para a atuação nas instâncias formais de participação social no Estado, em especial, nos conselhos e conferências de saúde.

A adequação da EDP à ordem e aos interesses da burguesia já foi abordada neste trabalho. Este desfecho demonstrou que, na contramão do que Florestan Fernandes imaginou ser possível, a burguesia estava disposta a ceder o mínimo e a classe trabalhadora estava disposta a aceitá-lo, mais que isso, estava disposta a liderar o processo de conciliação e a tornar-se seu agente mediador (DANTAS, 2017).

No campo da saúde, isto não se deu de maneira diferente e, ao contrário do que se imagina, a diretriz da participação social do SUS não representou uma conquista da classe frente ao autoritarismo político burguês, mas foi, na verdade, um dos elementos da reforma da máquina estatal operada pela ofensiva neoliberal frente à crise internacional do Estado de Bem-Estar e do ciclo de acumulação de capital do pós-guerra.

Segundo Dantas (2017), o crescimento da crítica liberal à presença massiva do Estado na economia a partir de 1973 corresponde ao arrefecimento da ameaça revolucionária perante a crise do socialismo real e surge como solução para a crise fiscal

da economia estadunidense. A reforma da máquina estatal com a redução do Estado de Bem-Estar associada ao aumento da permeabilidade do Estado à participação social foi a expressão política da reação do capital para a crise do ciclo de acumulação do pós-guerra, acompanhada, no âmbito econômico, pela instauração da reestruturação produtiva e do regime de acumulação flexível.

No caso do Brasil, um dos principais aspectos da reforma gerencial, operacionalizada por Bresser-Pereira no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi "a criação de organizações sociais e agências executivas para liberar o Estado de tarefas que não lhe caberia executar" (DANTAS, 2017, p. 215). Para isto, era necessário consolidar o regime democrático através do controle social como instrumento de fiscalização do Estado para mantê-lo imune à nova forma, corporativista, do velho patrimonialismo estatal.

No campo da saúde, o movimento sanitarista respondeu com entusiasmo ao chamado neoliberal para o controle da sociedade civil sobre a máquina do Estado. Isto foi possível porque dentro do movimento imperava, há muito, a defesa de uma "participação democrática institucionalizada, vislumbrada como a forma ideal para a garantia da efetividade do projeto [da reforma sanitária]" (DANTAS, 2017, p. 223). Segundo o autor, outro elemento importante para entender este processo é a tradição conselhistas da esquerda, influenciada pelas experiências da Comuna de Paris e dos soviets da Revolução Russa. Entretanto, na consciência social da esquerda brasileira, assim como do movimento sanitarista, a influência das experiências conselhistas revolucionárias coexistia com a concepção fetichizada da democracia como valor universal, de tal forma que se imaginou ser possível equiparar ou, ao menos aproximar, a capacidade organizativa dos conselhos revolucionários com a dos instrumentos de organização da sociedade civil, dentro dos limites da democracia formal burguesa. Neste sentido,

[...] a democracia expressaria a existência legítima dos conflitos pela ocupação não exclusiva do Estado por nenhuma das classes em conflito. A presença dos de baixo no mesmo terreno clássico da dominação burguesa, sugere-se, promoveria a asfixia paulatina das elites, minando o seu poder - concentrado, supostamente, no aparelho [estatal] (DANTAS, 2017, p. 227).

Neste sentido, é possível afirmar que a exigência de formação de um profissional crítico e reflexivo, além de corresponder à necessidade de uma atuação orientada para os determinantes sociais da saúde (aspecto que abordaremos ainda neste item), atende à necessidade de ocupação dos espaços institucionais de controle social defendida não só

pelo movimento sanitaria, mas também pelos expoentes da reconfiguração do aparelho estatal no período de ascensão do neoliberalismo como saída para a crise de 70.

A convivência democrática e a busca pelo consenso nos espaços de participação social do Estado burguês exigiram, do movimento sanitaria, uma defesa do pluralismo de ideias e a substituição do referencial marxista por um ecletismo teórico orientado pelo compromisso com a mudança social abstraída da luta de classes (DANTAS, 2017). Não por acaso, a formação do profissional de saúde também passou a ser orientada por um paradigma do conhecimento no qual diferentes saberes e concepções de mundo são igualmente legítimos, pois derivam da interpretação subjetiva da realidade de cada sujeito ou grupo social.

O paradigma construtivista do conhecimento pode ser observado na literatura analisada, mesmo naquelas produções que não mencionam o construtivismo de forma direta, por exemplo, na defesa do pluralismo e da construção de consensos, tal como aparece nos trabalhos de Marques (2018), Carvalho *et. al.* (2016), Vasconcelos *et. al.* (2016); assim como na defesa da liberdade de expressão, ação e diálogo num espaço plural de interesses que aparece nos trabalhos de Freitas *et. al.* (2015) e de Varga e Turato (2012). Neste mesmo sentido, as metodologias ativas foram exaltadas como técnicas dialógicas, participativas e horizontais (PEDROSA *et. al.*, 2011).

O abandono da matriz marxista e da perspectiva de superação da ordem burguesa teve consequências para luta sanitaria assim como para formação, atuação e consciência social dos profissionais frente aos crescentes ataques e tentativas de desmonte do SUS desde sua criação. A reforma do aparelho do Estado operada no governo FHC foi acompanhada pela desarticulação e desmonte das conquistas obtidas com a criação do SUS. A falta de recursos para o funcionamento do SUS conforme foi concebido, e a constatação da má utilização dos recursos disponíveis foram os argumentos utilizados por Bresser-Pereira para a realização de uma reforma da saúde inspirada no modelo britânico e baseada na descentralização e controle dos gastos, na instauração de uma lógica de mercado entre hospitais e ambulatórios especializados, na administração dos hospitais por organizações públicas não-estatais (as conhecidas organizações sociais) e na implantação de um sistema de triagem composto por médicos clínicos ou médicos da família (DANTAS, 2017).

Desde então, na tentativa de resistir aos ataques neoliberais, a produção intelectual e de políticas públicas para o SUS debruçou-se, por um lado, sobre a questão do financiamento e da gestão de recursos (DANTAS, 2017), e por outro, sobre o

empoderamento e responsabilização dos profissionais de saúde para que estes possam dar seguimento à luta pela Reforma Sanitária e em defesa do SUS no âmbito local, intervindo sobre os determinantes da saúde e promovendo um cuidado humanizado a partir de soluções criativas a despeito da precarização das condições de trabalho e da intensificação da jornada através do estabelecimento de metas de produtividade. É neste último elemento que podemos encontrar a outra face da necessidade, apontada pela literatura, de formação de profissionais humanistas, críticos e reflexivos, pró-ativos e criativos, capazes de uma atuação compatível com as diretrizes da integralidade, cuidado humanizado e promoção à saúde do SUS.

Temos razões para acreditar que - dada a vinculação da produção científica analisada com o pensamento pós-moderno e com o paradigma construtivista do conhecimento - a defesa empreendida pelos autores da formação de um profissional capaz de intervir sobre os determinantes sociais da saúde e transformar a realidade social (MARQUES, 2018; MELO, SANT'ANNA, 2012; HECK *et. al.*, 2009) está muito mais relacionada com a promoção da saúde e de estilos de vida saudáveis e com a humanização do cuidado, do que com a necessidade de transformação da realidade social a partir a superação ordem burguesa e da construção do socialismo, expressa nos primeiros momentos da luta sanitária, quando esta ainda mantinha um vínculo concreto com a organização da classe trabalhadora no Brasil.

A concepção de promoção da saúde que impera na literatura está muito aquém da análise marxista das relações sociais de produção capitalistas e suas consequências para a totalidade da vida da classe trabalhadora. Esta concepção de promoção de saúde centrada no indivíduo

[...] vem sendo construída a partir da contribuição do relatório Lalonde, apresentado no Canadá em 1974, marcado por uma perspectiva moralista, normatizadora, medicalizadora, que considera o estilo de vida como um agregado de decisões individuais que afetam a saúde. Concepção segundo a qual os maus hábitos dos indivíduos criam riscos auto-impostos. Desconsiderando as relações sociais e de poder da sociedade, que impõem determinadas condições de vida e restringem as possibilidades de escolha dos indivíduos, esta concepção acaba por realizar a culpabilização das vítimas (ALBUQUERQUE, 2009, p. 211).

Neste mesmo sentido, a "Carta de Ottawa", da década de 80, propõe a promoção da saúde a partir do "desenvolvimento de habilidades pessoais e comunitárias, ao lado da implantação de "Políticas Saudáveis", com o compartilhamento de responsabilidades entre profissionais de saúde, prestadores de serviços e comunidade" (ALBUQUERQUE, 2009, p. 211). Segundo o autor, nesta concepção, filiada às correntes de pensamento que

ignoram a determinação estrutural dos fenômenos sociais, as mudanças almejadas correspondem mais à capacidade adaptativa dos indivíduos diante de um contexto de privação, do que à efetiva transformação radical de um modo de organização da produção social que impede o desenvolvimento pleno da vida humana.

A questão da humanização do cuidado partilha da mesma lógica de responsabilização (ou melhor, corresponsabilização), de usuários, profissionais e gestores, agora pelo "estabelecimento de vínculos solidários, a construção de redes de cooperação e a participação coletiva no processo de gestão" (BRASIL, 2006, p. 8), estratégia adotada para a resolução dos problemas de consolidação do SUS

[...] ligados às profundas desigualdades socioeconômicas, às dificuldades de acesso aos serviços e aos bens de saúde, à desvalorização dos trabalhadores de saúde, à expressiva precarização das relações de trabalho, ao baixo investimento na formação, etc (ALBUQUERQUE, 2009, p. 177).

Segundo Albuquerque (2009), esta concepção de humanização corresponde ao Humanismo Teórico e sua defesa idealista da reaproximação do homem à sua essência (dotada de uma consciência racional, religiosa e moral típicas do indivíduo burguês), partindo de uma naturalização e ocultação do caráter histórico da ordem social. Neste sentido,

O Humanismo Teórico, desde seu nascimento, desempenha um papel ideológico fundamental na legitimação e manutenção da ordem burguesa, buscando refrear os movimentos da classe trabalhadora, substituindo a ideia da mudança radical da sociedade pela reforma da consciência. É a consciência humana, a religiosidade, a ética, o amor que devem ser buscados e desenvolvidos no interior de cada um, não a mudança social (ALBUQUERQUE, 2009, p. 173).

Neste item procuramos demonstrar como a institucionalização do movimento sanitário, sua defesa da democracia e do pluralismo e sua adesão aos mecanismos de participação social do Estado burguês possibilitaram a formação de um terreno ideológico, no campo da saúde, propício à adoção do paradigma construtivista do conhecimento na formação dos profissionais, presente de forma direta e indireta na concepção de educação hegemônica na produção científica por nós analisada. As metodologias ativas, vinculadas a este paradigma, servem justamente à formação de um profissional de saúde crítico e reflexivo, criativo e pró-ativo, habilitado para atuação compatível com as diretrizes da integralidade, cuidado humanizado e promoção à saúde do SUS.

Entretanto, vimos que a capacidade crítica e reflexiva pretendida restringe-se aos limites da democracia e da ordem burguesas, enquanto a capacidade criativa e pró-ativa significa, na verdade, a imposição de uma responsabilidade individual sobre o profissional de saúde, ao qual compete a defesa, em nível local, da universalidade, integralidade, humanização e transformação dos determinantes sociais da saúde que a luta sanitária não conseguiu garantir com a efetivação da tática institucional de ocupação do aparelho do Estado.

Por fim, abordaremos a influência da educação popular como um último elemento significativo para a adoção das metodologias ativas na formação do profissional de saúde.

6.3. A influência da educação popular e do modelo "ação-reflexão-ação": um equívoco na leitura do método Materialista Histórico-Dialético

A metodologia da Problemática, amplamente discutida na literatura analisada, foi apontada por alguns autores como uma abordagem educacional que tem como um de seus fundamentos o Materialismo Histórico-Dialético, ao lado da pedagogia de Paulo Freire e do construtivismo piagetiano (MITRE *et. al.*, 2008; MARIN *et. al.*, 2010; GOMES *et. al.*, 2010). Segundo Lima (2017), o método da Problemática

Teve origem em 1960, quando Charles Maguerez (1927-2003) idealizou um arco para representar uma abordagem educacional voltada ao treinamento de operários. Embora apresentando alguns elementos da teoria interacionista, a primeira versão do arco tinha forte orientação econômica; não envolvia a formulação de problemas; era fundamentalmente informativa e centrada na figura do professor/instrutor, ficando, para os operários, o papel de reproduzirem os conhecimentos. Considerando os movimentos de partida e de retorno à realidade, Bordenave e Pereira produziram, em 1982, uma adaptação do arco, com forte influência das ideias de Piaget, Vygotsky, Bruner, Freire e Ausubel. Nessa adaptação, o arco foi direcionado para a solução de problemas, baseado no pensamento científico e orientado por uma perspectiva dialética da interação do homem na realidade (p. 426)

A adaptação do arco de Charles Maguerez realizada por Bordenave e Pereira resultou na elaboração um esquema de problematização da realidade composto por cinco etapas: observação da realidade; identificação dos pontos-chave; teorização; hipóteses de solução e aplicação à realidade (MARIN *et. al.*, 2010). A aparente fundamentação materialista dialética da Problemática através do arco de Charles Maguerez consiste justamente no caminho percorrido nestas cinco etapas: ação-

reflexão-ação. Dada a afirmação da correspondência entre a Problematização e o Materialismo Histórico-Dialético, recorremos à tradição da educação popular e da formação política da esquerda brasileira para tentar explicar este equívoco.

Simon *et. al.* (2014) defendem que o processo de reorientação das práticas formativas em saúde deve ocorrer a partir de um diálogo entre as metodologias ativas e a educação popular para promover a potencialização de práticas educativas libertadoras no âmbito da saúde. Acreditamos que este processo de alinhamento entre os princípios da formação do profissional de saúde e os da educação popular encontra-se em franco desenvolvimento e consolidação.

Para Iasi (2011), a polêmica no campo da educação popular insere-se no contexto do embate entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova – tema já abordado neste trabalho – e, mais especificamente, na polarização entre a formação política dos partidos de esquerda e a prática educacional dos grupos de base popular da Igreja católica. Este conflito reside na oposição de duas concepções distintas de educação popular:

De um lado, a verdade oficial a ser transmitida pelo partido na forma da linha justa a ser seguida, em que a formação é concebida como um ato de passagem a um conhecimento científico e, portanto, universalmente válido; e de outro o esforço de partir da vida imediata de uma comunidade, consubstanciado no famoso método de "ver, julgar e agir" (IASI, 2011, p. 157).

A aparente superação desta polarização foi sintetizada na Concepção Metodológica Dialética, numa tentativa dupla de "crítica aos desvios basistas e à relativização exagerada do conhecimento humano acumulado" - aos riscos da prática pedagógica espontaneísta e da adequação aos princípios liberais da Escola Nova - e de negação da educação tradicional (IASI, 2011, p. 158). O procedimento proposto por esta concepção resulta no mesmo percurso metodológico do arco de Charles Maguerez: ação-reflexão-ação, ou em outras palavras, prática-teoria-prática (P-T-P):

1. partir da realidade imediata, que é produto não só da ação ou experiência, mas de toda a prática social e histórica;
2. apropriar-se de conceitos teóricos, para melhor conhecer a realidade além da aparência imediata;
3. com esse conhecimento mais profundo da realidade e dos conhecimentos teóricos alcançados e construídos no processo educativo, passar à ação de transformação da realidade, daí que o eixo fundamental seria a vinculação entre teoria e prática, o que levaria à famosa articulação P-T-P (IASI, 2011, p. 159).

Segundo Iasi (2011), não há discordâncias quanto à relação entre prática e teoria na atuação política militante e na produção do conhecimento. De fato, o homem é um ser que age sobre a realidade de maneira objetiva e prática ao transformar a natureza e relacionar-se com outros de sua espécie para satisfazer suas necessidades, mediante um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 1976).

Entretanto, esta relação entre práxis e teorização acontece de maneiras distintas na produção do conhecimento e na prática educativa. A prática educativa seria um momento teórico destacado do fluir da prática política geral, "momento que tem por sua particularidade a tarefa de socializar a teoria acumulada, traduzi-la para um contexto concreto e permitir que seja incorporada como um novo patamar para futuras ações" (IASI, 2011, p. 166). Nota-se que aqui não se trata de colocar em questão a necessidade de apropriação por um grupo de pessoas do conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade, – este é o pressuposto do qual partem tanto a Concepção Metodológica Dialética quanto o Materialismo Histórico-Dialético – mas sim a forma, o método e o procedimento pelos quais esta apropriação será realizada.

O primeiro momento da ação na fórmula ação-reflexão-ação corresponde ao ponto de partida do método, a realidade imediata. Entretanto, só é possível partir da realidade imediata e prosseguir sua teorização no momento da produção do conhecimento, não de sua transmissão. Quando parte-se da realidade imediata no processo educativo, ao fim da apropriação dos conceitos teóricos que supostamente possibilitariam conhecê-la para além da sua forma aparente, retorna-se ao concreto imediato, aparente, abstrato. Isto ocorre porque o concreto aparente, ponto de partida da investigação científica, é o mundo da pseudoconcreticidade, um complexo dos fenômenos imediatos que constituem a vida cotidiana e assumem, na consciência dos indivíduos, um caráter independente e natural. Neste complexo estão contidos:

- O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;
- O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da *práxis* fetichizada dos homens (a qual não coincide com a *práxis* crítica revolucionária da humanidade);
- O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da *práxis* fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;
- O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens (KOSIK, 1976, p. 15).

No pensamento comum, os fenômenos aparecem reproduzidos como a realidade mesma. Isto acontece porque a *práxis* utilitária cotidiana produz o pensamento comum, e o aspecto de fenômeno da coisa, mas não sua essência. Nesta *práxis* fetichizada, o mundo que se apresenta ao pensamento é o mundo da aparência, não o mundo real, pois "a representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas" (KOSIK, 1976, p. 19). Segundo o autor, o pensamento acriticamente reflexivo não procede a uma análise dialética entre as representações e as condições históricas igualmente fixadas. Assim, quando imagina ter logrado realizar uma análise verdadeiramente científica, ao incorporar nela as categorias econômicas, sociais e de classe, o que alcançou realmente foi "apenas uma dupla mistificação: a subversão do mundo da aparência (das ideias fixadas) tem as suas raízes na materialidade subvertida (reificada)" (KOSIK, 1976, p. 22). A destruição desta pseudoconcreticidade pelo pensamento exige a destruição das representações abstratas e da aparência independente pela qual a realidade dos fenômenos se apresenta. Assim:

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. [...] as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *práxis* social da humanidade (KOSIK, 1976, p. 21).

No método materialista dialético, o concreto não é uma simples base material reproduzida pelo pensamento, para Iasi, esta é uma "visão mecânica do materialismo vulgar" (p. 166). Ao contrapor o idealismo hegeliano, Marx realiza sua superação pela afirmação da determinação do concreto sobre o pensamento, e, ao mesmo tempo, retoma a dialética hegeliana justamente para explicitar o método de apropriação e organização do concreto pelo ato da abstração, do pensamento (IASI, 2011).

Assim, a realidade imediata da qual parte a concepção metodológica dialética, assim como o procedimento de ação-reflexão-ação do arco de Charles Maguerez, permanece sendo um concreto imediato, aparente, segundo Marx, "uma representação caótica do todo". Por outro lado, no método materialista dialético,

[...] apesar de ser verdadeiro ponto de partida, ele [o concreto] aparece no pensamento como síntese, como resultado. Ele é apropriado pelo pensamento através de uma análise num método que é assim descrito como o de "elevantar

do abstrato ao concreto" Assim, todo o processo transcorre no campo da abstração, da lógica, o que levaria a ilusão hegeliana de o pensamento produzir-se a si mesmo. Existe assim uma nítida diferenciação entre dois processos interligados, mas distintos: o do conhecimento e o da gênese do concreto (IASI, 2011, p. 167).

Neste sentido, só é possível conhecer a realidade e explicá-la em sua concreticidade e totalidade, ou seja, reproduzir o concreto no pensamento e analisar sua determinação, estrutura e gênese, quando se destrói a pseudoconcreticidade mediante um movimento de apropriação teórica, a partir de um método científico, no qual "a atividade do homem, do cientista é condição necessária para o conhecimento objetivo dos fatos" (KOSIK, 1976, p.54).

A prática educativa pode utilizar-se do concreto imediato do cotidiano de um grupo de pessoas para montar um complexo de "mediações desse concreto expressas através de valores, linguagens, condutas, posturas, relatos e pessoas portadoras de concepções, sistematizadas ou não, e que mediatizam nelas relações de classes, contextos e conjunturas históricas" (IASI, 2011, p. 167). Entretanto, este momento da prática educativa não pode ter a pretensão de construir um consenso ou uma relativização da verdade e da realidade a partir do respeito ao pluralismo de saberes e experiências, que, ao contrário do que se proclama, não corresponde a uma intenção verdadeira de emancipação humana, ou, pelo menos, não identifica tal intenção com a superação da sociedade de classes através da destruição da ordem burguesa e da estrutura econômica que a sustenta, por um processo de ruptura revolucionária.

Por fim, levantaremos uma última hipótese, a de que o método da Problematização, advindo da adaptação do arco de Charles Maguerez e sua aplicação na prática educacional, teria uma vinculação teórica com a Problematização de Foucault enquanto um gesto analítico ou o próprio processo do pensamento. Segundo Vinci (2015), é comum encontrar a expressão "problematização" nas obras de Foucault, especialmente na produção do autor a partir da década de 1980. O próprio Foucault teria afirmado a problematização como o horizonte norteador do seu trabalho e a análise desta categoria mostraria um gesto investigativo norteador das suas obras, uma paixão pelo processo do pensamento e pela descoberta de problemas, mais do que um interesse em resolvê-los (VINCI, 2015). Entretanto, o autor admite que este conceito possui um caráter polissêmico, carente de uma definição precisa. Ainda assim,

[...] poder-se-ia afirmar com certeza que tal expressão aponta para um gesto investigativo mais do que uma metodologia; ou seja, trata-se de uma maneira de proceder diante do objeto de pesquisa a fim de promover um real trabalho

de pensamento e não de um conjunto de regras procedimentais capazes de conduzir o pesquisador a uma verdade (VINCI, 2015, p. 201).

Neste sentido, a problematização corresponde a uma necessidade de diálogo infinito, mais do que de resolução de um problema. Este diálogo só seria possível mediante um abandono de qualquer teoria ou elemento ideológico *a priori*, caso contrário, o verdadeiro debate de ideias estaria impedido, pois o fim último da discussão seria submeter o adversário à verdade última e instaurar uma polêmica (VINCI, 2015).

Sobre a questão da verdade, a problematização foucaultiana implica "uma tarefa infinita de apreensão da verdade em dado momento histórico", pois as relações nas quais os sujeitos do diálogo estão inseridos transformam-se constantemente. (VINCI, 2015, p. 9). Segundo o autor, a questão da verdade em Foucault,

[...] nada mais é do que um movimento de invenção de novas experimentações, de abertura de nosso campo de experiências a outras tantas formas de pensar e, por conseguinte, agir. A tradicional divisão teoria/prática, nesse diapasão, nada significa. O pensamento presta-se à invenção de novas formas de vida, contra as limitações impostas pelos modos de pensar vigentes (p. 13).

Neste sentido, o próprio ato de problematizar já acarretaria um ato político e transformador, pois implica considerar "cada pequeno analítico gesto como um verdadeiro acontecimento de proporções incomensuráveis no campo social, diluindo assim as fronteiras entre teoria e prática" (VINCI, 2015, p. 15). Desta forma, a apresentação de uma única solução para o problema já não seria mais possível, pois o ato de problematizar não implica em desvelar a essência do objeto, ou do problema, mas em questionar seus sentidos, condições, relações, que são múltiplas e, aparentemente, independentes. O conhecimento seria, portanto, o resultado de processos e estruturas de significação, não parte do pressuposto da existência de uma origem do problema, assim como não busca apresentar uma solução para ele (VINCI, 2015). Nada mais distante da análise do concreto proposta pelo materialismo dialético.

A problematização foucaultiana guarda elementos bastante significativos de aproximação com a concepção de mundo pós-moderna e o paradigma construtivista do conhecimento, presentes na produção científica por nós analisada: a afirmação de uma realidade efêmera e transitória, cujas transformações constantes impedem a apropriação de sua totalidade; a negação da verdade, da origem, e da essência da realidade; o caráter retórico, polissêmico e subjetivo do real e da produção do conhecimento; a identificação da pretensão de conhecer e transformar a realidade em suas determinações e contradições essenciais com uma postura totalitária; a diluição dos limites entre

produção do conhecimento e processo educativo, e em última instância, entre teoria e prática; a elevação de todo e qualquer ato de resistência, rebeldia, subversão, ao patamar de transformação social; a perda de centralidade da luta de classes e da determinação da base econômica sobre a superestrutura; e por fim, a perda do horizonte revolucionário e da possibilidade de superação da ordem burguesa.

A partir desta exposição, acreditamos ter sido possível esclarecer no que consiste o equívoco na leitura do método Materialista Histórico-Dialético, que possibilitou uma falsa identificação entre este e o método da Problemática pelos autores que defendem sua utilização na formação do profissional de saúde. Na verdade, o método ao qual se referem identifica-se muito mais com a Concepção Metodológica Dialética analisada por Iasi (2011) e com a postura problematizadora foucaultiana, do que com o materialismo histórico-dialético, visto que contradiz e nega seus pressupostos.

Gostaríamos de salientar que a prática educacional fundamentada na concepção metodológica dialética foi empregada na educação popular das comunidades eclesiais de base, uma das frentes de atuação e consolidação da Estratégia Democrático-Popular. Resta saber se a chave para a compreensão deste fenômeno reside apenas em um equívoco de interpretação do método, ou se seria a expressão de um projeto e de uma concepção social-democrata do Estado e da luta revolucionária. Infelizmente esta investigação ultrapassa os limites deste trabalho.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar as determinações materiais e suas expressões filosóficas, políticas e ideológicas do processo de adesão às metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde. Para isso, buscamos discorrer sobre o desenvolvimento histórico da Reforma Sanitária no Brasil; apresentar os fundamentos filosóficos e as origens pedagógicas das metodologias ativas; analisar a produção sobre o tema, a fim de identificar as vinculações filosóficas, políticas e ideológicas entre estes fundamentos e o processo de luta sanitaria, que poderiam ter possibilitado o processo de adesão às metodologias ativas; por fim, apontar as consequências deste fenômeno para a formação do profissional de saúde. A pesquisa foi realizada à luz do Materialismo Histórico-Dialético, método marxista de investigação da gênese, desenvolvimento, estrutura e dinâmica de um dado fenômeno em sua relação com a totalidade da produção social da vida humana.

A retomada do desenvolvimento histórico da Reforma Sanitária no Brasil apresentou o movimento sanitaria como uma expressão da Estratégia Democrático-Popular, dirigida pelo Partido dos Trabalhadores (PT), no contexto de redemocratização e acirramento da luta de classes durante e após a ditadura empresarial-militar. O movimento sanitaria, assim como a EDP, tiveram o Estado como centro de uma estratégia, cuja principal tática foi, e permanece sendo, a ocupação de cargos no aparelho estatal pela militância do movimento. Assim, o movimento sanitaria, ao executar a tática de luta por reformas, descolada da estratégia socialista, se tornou uma via de atuação cada vez mais setorial e institucionalizada, incapaz de conter os ataques neoliberais ao SUS, mesmo com a ampliação de alianças pluripartidárias e o abandono do horizonte revolucionário.

A investigação dos fundamentos filosóficos e pedagógicos das metodologias ativas apontou, por um lado, uma vinculação com o pensamento pós-moderno, enquanto expressão avançada do período de decadência ideológica analisado por Lukács; por outro, explicitou a origem escolanova e construtivista das metodologias ativas, bem como a influência da pedagogia das competências de Philippe Perrenoud. As metodologias ativas, portanto, sustentam-se na concepção construtivista do conhecimento e na inversão do foco pedagógico do professor para o aluno, além da diluição das fronteiras entre pesquisa e ensino e do predomínio do desenvolvimento de

habilidades cognitivas (aprender a aprender) em detrimento da apropriação do conhecimento científico produzido pela humanidade.

A partir da pesquisa da produção de artigos científicos disponibilizados na base de dados *BVSaúde*, foram encontrados 43 artigos, publicados no período de 2005 à 2018, que abordaram a utilização das metodologias ativas na formação do profissional da saúde. Os resultados da pesquisa apontam para um consenso, na literatura analisada, em relação à crítica ao ensino tradicional, ao surgimento de uma nova ordem social e um novo paradigma educacional, além da exigência de um novo perfil profissional ao qual as metodologias ativas viriam a atender.

Não foram encontradas, na literatura pesquisada, produções que tivessem realizado uma análise crítica do uso de metodologias ativas na formação do profissional de saúde. Os autores foram unânimes ao apresentar conclusões positivas e defender a adoção das metodologias ativas nos cursos de graduação, pós-graduação e formação permanente em saúde. Em relação aos desafios de implementação e de aceitação das metodologias ativas por estudantes e professores, os autores procederam à mesma culpabilização, ora do docente, ora do discente, característica do ensino tradicional ao qual se opõem.

Após a leitura e sistematização do material encontrado, foram elaboradas três categorias de análise a partir da escolha dos conteúdos mais significativos para o objeto desta pesquisa: a) Reestruturação produtiva e a exigência de um novo perfil profissional; b) Democracia, pluralismo e participação social: a base ideológica para a adoção do paradigma construtivista na formação do profissional de saúde; c) A influência da educação popular e do modelo "ação-reflexão-ação": um equívoco na leitura do método Materialista Histórico-Dialético.

Na primeira categoria, demonstramos como a exigência de um novo perfil profissional, criativo, pró-ativo, crítico, flexível e orientado para a solução de problemas, é resultado do processo de reestruturação produtiva e da instauração do regime de acumulação flexível na fase tardia do capital; e como este processo deu origem à fragmentação e especialização do conhecimento intelectual e do ensino superior. Além disso, abordamos o processo de mercantilização da saúde e apresentamos o equívoco dos autores analisados ao identificar as causas da fragmentação e especialização da formação e atuação do profissional de saúde no modelo tradicional de ensino e no predomínio da razão científica na esfera da produção do conhecimento. Por fim, apontamos que o novo perfil profissional exigido no campo

da saúde está alinhado àquele exigido nos demais setores como decorrência do fenômeno da reestruturação produtiva, do regime de acumulação flexível, e da mercantilização da saúde.

Em seguida, apontamos como a institucionalização e o abandono do referencial marxista, pelo movimento sanitarista, produziram um perfil de profissional e de militância fundamentado no respeito às regras do jogo democrático burguês e ao pluralismo partidário e de ideias, assim como no direcionamento da prática política para a atuação nas instâncias formais de participação social no Estado. O desenvolvimento histórico da luta sanitarista, marcado pela absolutização da democracia, do pluralismo e da participação social como táticas, produziu um terreno ideológico propício à adoção, pelos educadores, do paradigma construtivista e das metodologias ativas de ensino, por um processo de sedução e alienação, ou seja, a adoção de caráter imediato, espontâneo, pragmático, desprovido de reflexão e de aprofundamento teórico.

Por fim, abordamos a influência da educação popular e do modelo ação-reflexão-ação a partir da discussão da suposta aproximação entre o método da Problemática e do Materialismo Histórico-Dialético. Demonstramos como o método da Problemática identifica-se muito mais com a concepção metodológica dialética e com a postura problematizadora foucaultiana, não possuindo mais do que uma correspondência mecânica, superficial e equivocada com o Materialismo Histórico-Dialético.

A partir desta investigação, concluímos que o uso das metodologias ativas na formação do profissional de saúde traz como consequências um perfil profissional cuja capacidade crítico-reflexiva e a atuação política restringem-se aos limites da democracia e da ordem burguesas. Nesta formação, a análise dos determinantes da saúde deixou de ter vinculação com a totalidade da produção social da vida, deslocando-os para o nível individual dos estilos e hábitos de vida saudáveis ou não. A humanização do cuidado, longe de ter como horizonte a emancipação humana e a destruição do modo de produção que submete a classe trabalhadora à doença e à morte prematura, promove a responsabilização do trabalhador, enquanto indivíduo, pela defesa e consolidação dos princípios do SUS, que o movimento sanitarista não conseguiu lograr com a ampliação do leque de alianças e com a ocupação do aparelho do Estado.

A adoção de metodologias ativas na formação de saúde é apenas uma expressão, no âmbito educacional, do processo de institucionalização, setorialização, cooptação e arrefecimento da luta sanitarista, assim como da luta da classe trabalhadora brasileira

em geral, resultado da execução e consolidação efetivas da Estratégia Democrático-Popular e do sucesso da conciliação de classes dirigida pelo PT. Ao contrário do que seus defensores expressam e acreditam, a utilização destas metodologias não se propõe à formação de profissionais críticos e reflexivos, capazes de conhecer, analisar e transformar a realidade, mas sim à formação de profissionais, e ao que parece de uma esquerda sanitaria, absolutamente inofensivos, adaptados e subservientes à ordem do capital, impossibilitados teórica e ideologicamente de retomar o horizonte socialista revolucionário, há muito abandonado pelo movimento sanitaria e pela esquerda democrática brasileira.

As metodologias ativas, assim como o escolanovismo e o paradigma construtivista são obstáculos metodológicos e ideológicos à apropriação, por parte dos futuros profissionais de saúde, do conhecimento científico produzido e acumulado pela humanidade. Neste sentido, estas pedagogias estão, na verdade, a serviço da manutenção da ordem burguesa e da perpetuação da exploração e dominação de classe.

Faz-se necessário, ainda, apontar os limites desta pesquisa, que pretende-se apenas uma primeira aproximação com o tema da utilização das metodologias ativas na formação do profissional de saúde. Outros estudos, de maior abrangência teórica e investigativa, são imprescindíveis para uma análise aprofundada das determinações econômicas e das expressões políticas, filosóficas e ideológicas deste fenômeno, assim como de suas consequências para a formação do profissional de saúde e para a atuação política da esquerda do setor.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, G. S. C. *As determinações do capital sobre a formação do trabalhador em saúde: um estudo sobre reformulações curriculares em dois cursos de Medicina do Paraná*. 2009. 249 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 41-62.
- BOTTOMORE, T. Social-democracia. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. In: *Dicionário do pensamento social do Século XX*. Tradução de Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- BRITO, L. S., et. al. Experiência de discentes de Enfermagem em metodologias ativas na atividade de ensino docente. *Rev baiana enferm*, v. 31, n. 3, 2017.
- CARVALHO, W. M., et. al. Aceitação da utilização de metodologias ativas nos estágios no SUS por discentes da graduação e pós-graduação em Odontologia. *Revista da ABENO*, v. 16, n. 1., 2016.
- CARRARO, T. E., et. al. Socialização como processo dinâmico de aprendizagem na enfermagem. Uma proposta na metodologia ativa. *Invest. Educ. Enferm.*, v. 29, n. 2, 2011.
- COUTINHO, C. N. A democracia como valor universal. In: SILVEIRA, E. (Org.). *Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 33-47.
- DALLA, M. D. B.; MOURA, G. A. G. M.; BERGAMASCHI, M. S. Metodologias ativas: um relato de experiência de estudantes de graduação em medicina da Universidade Vila Velha na disciplina de Interação Comunitária. *Rev Bras Med Fam Comunidade*, v. 10, n. 34, 2015.
- DANTAS, A. V. *Do Socialismo à Democracia: tática e estratégia na Reforma Sanitária Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.
- DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, L. M., e DUARTE, N. (Org.). *Formação de professores: limites*

contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 51-61.

DORE, E. Campesinato. In: BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cad. CEDES*, v. 19, n. 44, 1998.

DUARTE, N. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 87-106.

FERRAZ JR., A. M. L. F., *et. al.* Percepção de estudantes de Odontologia sobre metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. *Revista da ABENO*, v. 16, n. 3, 2016.

FREITAS, V. P., *et. al.* Mudança no processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em odontologia com utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. *RFO*, v. 14, n. 2, 2009.

FREITAS, C. M., *et. al.* Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: análise da produção científica. *Trab. Educ. Saúde*, v. 13, n. 2, 2015.

GOMES, A. P., *et. al.* Avaliação no ensino médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias ativas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 34, n. 3, 2010.

GOSSENHEIMER, A. N.; CARNEIRO, M. L. F.; CASTRO, M. S. Estudo comparativo da metodologia ativa “gincana” nas modalidades presencial e à distância em curso de graduação de Farmácia. *ABCS Health Sci.*, v. 40, n. 3, 2015.

GUEDES-GRANZOTT, R. B., *et. al.* Metodologias ativas e as práticas de ensino na comunidade: sua importância na formação do Fonoaudiólogo. *Distúrbios Comun*, v. 27, n. 2, 2015.

LIGUORI, G.; VOZA, P. (Org.). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. Tradução de Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Sílvia de Bernardínis. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

HECK, R. M., *et. al.* Uso de metodologia ativa na disciplina gerenciamento de enfermagem em saúde coletiva da FEO/UFPEL. *Rev. Eletr. Enf.*, v. 11, n. 2, 2009.

HERMIDA, P. M. V.; BARBOSA, S. S.; HEIDEMANN, I. T. S. B. Metodologia ativa de ensino na formação do enfermeiro: inovação na atenção básica. *Rev. Enferm. UFSM*, v. 5, n. 4, 2015.

IASI, M. L. Reflexão sobre o processo de consciência. In: *Ensaaios sobre consciência e emancipação*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 11-45.

IASI, M. L. Consciência e metodologia da educação popular: contribuição à discussão metodológica. In: *Ensaaios sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 155-172.

IASI, M. L. *O PT e a Revolução Burguesa no Brasil*. 2013. Disponível em: <http://pcbpelotas.blogspot.com/2013/09/o-pt-e-revolucao-burguesa-no-brasil-por.html>. Acesso em: 28 de dezembro de 2018.

KLEIN, L. R. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 63-86.

KOSIK, K. Dialética da totalidade concreta. In: *Dialética do Concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 7-64.

LESSA, S. Saúde, moradia, educação, racismo e direitos civis, migrantes, crianças e adolescentes. In: *Capital e Estado de Bem-Estar: o caráter de classe das políticas públicas*. Maceió: Instituto Lukács, 2013, p. 34-37.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface*, v. 21, n. 61, 2017.

LIMBERGER, J. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. *Interface*, v. 17, n. 47, 2013.

LUKÁCS, G. A crise da filosofia burguesa. In: *Existencialismo ou marxismo*. São Paulo: Senzala, 1967. pp.25-63.

LUKÁCS, G. Concepção aristocrática e concepção democrática do mundo. In: LUKÁCS, G. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Organização, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009, p. 25-53.

LUKÁCS, G. Marx e o problema da decadência ideológica. In: LUKÁCS, G. *Marx e Engels como historiadores da literatura*. Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016, p. 99-156.

MACEDO, K. D. S., *et. al.* Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. *Escola Anna Nery*, v. 22, n. 3, 2018.

MARIN, M. J. S., *et. al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 34, n. 1, 2010.

MARIN, M. J. S., *et. al.* Pós-graduação multiprofissional em saúde: resultados de experiências utilizando metodologias ativas. *Interface*, v. 14, n. 33, 2010.

MARQUES, L. M. N. S. R. As metodologias ativas como estratégias para desenvolver a educação em valores na graduação em enfermagem. *Escola Anna Nery*, v. 22, n. 3, 2018.

MARTINS, A. G., *et. al.* O Centro Regional de Referência em políticas sobre drogas da Universidade Federal de São João del-Rei e a metodologia de formação ativa como ferramenta de ensino e aprendizagem. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 11, n. 3, 2016.

MARX, K. Introdução à contribuição à crítica da economia política. In: MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 237-272.

MELO, B. C.; SANT'ANNA, G. A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino-aprendizagem. *Com. Ciências Saúde*, v. 23, n. 4, 2012.

MESQUITA, S. K. C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de Enfermagem. *Trab. Educ. Saúde*, v. 14, n. 2, 2016.

MOURTHÉ JR., C. A.; LIMA, V. V.; PADILHA R. Q. Integrando emoções e racionalidades para o desenvolvimento de competência nas metodologias ativas de aprendizagem. *Interface*, v. 22, n. 65, 2018;

MIRANDA, M. G. de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000. p.23-40.

MITRE, S. M., et. al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 13, n. 2, 2008.

NEIRA, M. G., LIPPI, B. G. Tecendo a Colcha de Retalhos:a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, R. G., et. al. Problematização como método ativo de ensino-aprendizagem em um Curso de Odontologia. *Revista da ABENO*, v. 15, n.2, 2015.

PARANHOS, V. D.; MENDES, M. M. R. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, v. 18, n. 1, 2010.

PEDROSA, I. L., et. al. Uso de metodologias ativas na formação técnica do Agente Comunitário de Saúde. *Trab. Educ. Saúde*, v. 9, n. 2, 2011.

PRADO, M. L., et. al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. *Esc. Anna Nery*, v. 16, n. 1, 2012.

REUL, M. A., et. al. Metodologias ativas de ensino aprendizagem na graduação em Odontologia e a contribuição da monitoria - relato de experiência. *Revista da ABENO*, v. 16, n. 2, 2016.

RODRIGUES, M. *Michel Foucault sem espelhos: um pensador proto pós-moderno*. 2006. 237 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RODRIGUES, C. S. D., et. al. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor,

multirreferencialidade e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*. V. 46, n. 162, out./dez. 2016.p. 966-982

ROMAN, C., *et. al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. *Clin Biomed Res*, v. 37, n. 4, 2017.

RONCONI, A. C.; BERNINI, D. S. D. O uso de metodologias ativas no ensino médico: um estudo bibliométrico do ano de 2017. *Rev. Esfera Acadêmica Humanas*, v. 2, n. 1, 2017.

ROSA, R. S. *et. al.* Estratégias baseadas em metodologias ativas no ensino-aprendizagem de primeiros socorros: relato de experiência. *Rev Enferm UFPE online.*, v. 11, n. 2, 2017.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 3-22.

SEBOLD, L. F., *et. al.* Metodologias ativas: uma inovação na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional de Enfermagem. *Cogitare Enferm*, v. 15, n. 4, 2010.

SILVA, R. H. A.; MIGUEL, S. S.; TEIXEIRA, L. S. Problematização como método ativo de ensino-aprendizagem: estudantes de farmácia em cenários de prática. *Trab. Educ. Saúde*, v. 9, n. 1, 2011.

SIMON, E., *et. al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. *Interface*, v. 18, n. 2, 2014.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Rev Esc Enferm USP*, v. 46, n. 1, 2012.

SOUZA, E. F. D.; SILVA, A. G.; SILVA, A. I. L. F. Metodologias ativas na graduação em Enfermagem: um enfoque na atenção ao idoso. *Rev Bras Enferm*, v. 71, n. 2, 2018.

VARGA, C. R. R.; TURATO, E. R. Proposições curriculares para a formação em Psicoterapias de Orientação Psicanalítica: o ensaio com metodologias ativas de

aprendizagem da Universidade Federal de São Carlos. *Revista Brasileira De Psicoterapia*, v. 14, n. 2, 2012.

VANNUCHI, M. T. O., CAMPOS, J. J. B. A metodologia ativa na residência em gerência do curso de Enfermagem da UEL. *Cogitare Enferm.*, v. 12, n. 3, 2007.

VASCONCELOS, M. P. N., *et. al.* Curso de Atenção Psicossocial em Álcool e Outras Drogas: considerações acerca das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 11, n. 3, 2016.

VINCI, C. F. R. G. A *problematização* e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. *Filosofia e Educação*, v. 7, n. 2, 2015.

WALL, M. L.; PRADO, M. L.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando Metodologias ativas