

O autor responde

The author replies

El autor responde

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-311XCO041214>

Naomar Almeida Filho

Demonizam Flexner, ignoram Anísio; o que diria Gramsci?A Giorgio Baratta (*in memoriam*).

Agradeço aos colegas Gilles Dussault, Adriana Cavalcanti de Aguiar e Malvina Tania Tuttman, cujas reflexões cuidadosas e pertinentes muito valorizam o pequeno ensaio que submeti ao debate. Além disso, seus comentários generosos enriquecem o argumento do artigo e abrem perspectivas de análise que o complementam.

Para melhor delinear a estrutura desta réplica, inicio pela abordagem mais ampla do campo da educação em geral, e da educação superior em particular, trazida pela Professora Malvina Tuttman. Aprecio muito sua concepção crítica do currículo que ultrapassa a “mera organização de conhecimentos e competências” para incorporar estratégias participativas e integradoras de saberes e práticas universitárias e extra-universitárias. A defesa de uma concepção ampla de diretrizes curriculares nacionais, definidas por instâncias centrais de coordenação, regulação e gestão, é pertinente e tem como justificativa a necessidade de considerar elementos integradores dessa enorme diversidade social e cultural que distingue os territórios geopolíticos formadores da nação brasileira. Não obstante, considera que a autonomia universitária, definida e aplicada judiciosamente, permite abrir espaço para propostas curriculares flexíveis, criativas e inovadoras, considerando limites da legislação e peculiaridades nacionais e regionais.

Nessa perspectiva, em que potencialmente convergem concepções anisianas e freireanas, os currículos que compõem a educação universitária de trabalhadores, aplicadores tecnológicos e profissionais, de pesquisadores e professores constituiriam processos privilegiados para o debate e a reflexão crítica necessários à formação de intelectuais orgânicos comprometidos com a transformação da sociedade. Considerando nosso tema e campo, genericamente chamado de Saúde, trata-se aqui de verificar o que efetivamente se realiza nos espaços e programas de formação dos profissionais de saúde. Caberia

avaliar se na universidade brasileira, e particularmente nos centros formadores de pessoal em saúde, de fato estariam presentes elementos promotores de humanização, solidariedade, respeito ao outro, espírito público, tolerância e humildade. Constatando que a realidade é bem outra, nossa comentadora nos desafia a recriar a educação em saúde a partir de novas bases político-pedagógicas, em planos institucionais de fato estruturantes, articulando modelos dialógicos de ensino-aprendizagem a arquiteturas curriculares flexíveis e modulares, aplicando modelos integrados de gestão a uso intensivo de tecnologias digitais nos processos e atos pedagógicos.

Neste aspecto, temos novidades. A boa notícia é que já começamos a enfrentar com algum grau de sucesso este desafio. Com o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), algumas universidades federais ousaram experimentar opções de formação superior baseadas em estruturas curriculares compatíveis com modelos vigentes no cenário internacional, com destaque para o modelo de ciclos de formação adotado no espaço universitário comum europeu, tendo como base bacharelados de primeiro ciclo. Desde 2006, diferentes formatos de regime de ciclos vêm sendo oferecidos em pelo menos 15 universidades brasileiras¹.

Entretanto, até o momento, somente a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) têm experiência com a oferta do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, curso de primeiro ciclo que compreende etapas de formação geral e específica integradas num tronco comum às carreiras profissionais em saúde. O segundo ciclo inclui programas de formação profissional e acadêmica, destinados à habilitação de trabalhadores, gestores, pesquisadores e intelectuais em carreiras profissionais e atividades ocupacionais, nos setores e áreas de atuação específicas no campo da saúde. O terceiro ciclo compreende programas de pós-graduação, compreendendo a residência médica como equivalente ao mestrado profissional. O projeto político-pedagógico do curso médico da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), divulgado recentemente², alinha-se estreitamente à matriz de inovações preconizada por Malvina Tuttman.

Isso nos remete ao comentário de Adriana Aguiar que, entre outros pontos importantes, questiona a diferenciação entre ciclos básico e clínico, supostamente pertinente ao modelo de ciclos. Essa dicotomia talvez fosse aplicável ao modelo original do *college* como pré-requisito ao curso médico, no início do século XX. Porém a arquitetura curricular preconizada por

Abraham Flexner, adotada na universidade norteamericana em todas as áreas e não exclusivamente referida ao conhecimento biomédico, também incorpora conteúdos das ciências humanas e sociais na formação em saúde. Como vimos no artigo em debate, um modelo similar de ciclos modulares foi posteriormente concebido por Anísio Teixeira em suas tentativas frustradas de criar universidades modernas no Brasil.

No caso específico dos Bacharelados Interdisciplinares na UFSB, acima mencionado, por um lado, amplia-se a formação geral para incluir língua estrangeira moderna, raciocínio lógico-matemático e letramento digital ao repertório de competências voltadas ao contexto contemporâneo e à cidadania planetária. Por outro lado, observa-se uma clara indução à abertura de horizontes intelectuais e culturais, na medida em que os estudantes que se dirigem à formação no campo das ciências (e particularmente no da Saúde) devem cursar componentes curriculares nos campos das Artes e das Humanidades. Portanto, o regime de ciclos atualmente em curso no Brasil, especialmente na versão em implantação na UFSB, em nada se refere ao “ciclo básico” alienador, restritivo e excludente, fruto da reforma universitária de 1968 promovida pelo regime militar e seus intelectuais orgânicos, que culminava com o “provão”, de triste memória para toda uma geração.

Não obstante esse mal-entendido histórico, Aguiar nos brinda com uma salutar advertência: Flexner não deve ser tomado ao pé da letra, pois os ambientes de práticas do hospital do século passado, organizados pela medicina tecnocientífica, abrem espaço no contexto brasileiro atual às redes de serviços de saúde, idealmente estruturadas em bases epidemiológicas, com modelos de formação em saúde orientados à comunidade. Nessa perspectiva, podemos propor que apenas parcialmente este alerta se aplicaria a Anísio Teixeira. De fato, como pretendi demonstrar no artigo em debate, Anísio pensava menos o seu presente, constrangido e condicionado por uma conjuntura política adversa, do que um futuro realista e sensível, com leve toque de utopia pedagógica.

Adriana Aguiar nos traz ainda uma preciosa indicação bibliográfica: a obra de Zaia Brandão & Ana Waleska Mendonça que tem como subtítulo *Por Que Não Lemos Anísio Teixeira?*³. Essa referência pelo menos nos consola ao indicar que a ignorância sobre a obra anisiana não é prerrogativa da área da Saúde, mas se aplica a todo o campo das ciências humanas, sobretudo à Educação. De todo modo, essa constatação (hipótese principal do artigo em debate) tem, no caso específico da Saúde, uma possibilidade de expli-

cação a partir da flagrante associação de ambos, Flexner e Anísio, ao pensamento pragmatista aplicado à educação. A ignorância, confronto ou rejeição à matriz anisiana no campo das ciências humanas e sociais no Brasil contemporâneo terá outras raízes e determinantes, certamente mais demarcadas na história política recente do país, conforme analisado por Brandão & Mendonça³.

Isso nos leva ao comentário de Gilles Dussault, intelectual canadense radicado em Portugal, profundo conhecedor do contexto atual da Saúde Coletiva brasileira. Para ele, tanto o caso de um líder intelectual incompreendido e desvirtuado como Flexner quanto o de um pensador ignorado e reprimido (pelo menos na educação em saúde) como Anísio somente poderiam ocorrer num contexto de profunda desconexão entre produção de conhecimento e formulação de políticas públicas, onde se poderia prescindir de reflexões, proposições e inovações de tal porte e pertinência sem maiores consequências para a missão social da rede institucional de cuidados em saúde.

Dussault também registra e lamenta o isolamento cultural do ambiente acadêmico norteamericano e europeu que produz um virtual desconhecimento da obra de intelectuais brasileiros e latino-americanos. Respeitosamente, nosso interlocutor comenta que isso, por um lado, penaliza os intelectuais brasileiros, cujas ideias não são disseminadas como merecem e, por outro lado, impede os pesquisadores e consultores estrangeiros de aprender com as ideias inovadoras produzidas “em um país rico em pensadores de alto nível como o Brasil”.

Inspirado pelos nossos comentadores, gostaria de propor que a ideia de uma desconexão entre ciência e práxis combinada com isolamento cultural pode ser útil também para descrever o contexto histórico atual da saúde coletiva brasileira e nos ajudar a entender a quase supressão do pensamento anisiano no campo da educação em saúde.

Ao refletir sobre tão pertinente conjunto de temas, veio à memória meu primeiro artigo sobre a questão da educação em saúde, publicado há mais de 30 anos na *Revista Brasileira de Educação Médica*, que tem como subtítulo *Planejadores de Saúde como Intelectuais Orgânicos*⁴. Naquele texto, ainda aprendiz, pretendi analisar a noção de Integração Docente-Assistencial, à época quase um modismo, a partir dos conceitos de Antonio Gramsci, marxista italiano que muito influenciou o nascente movimento da Saúde Coletiva⁵ bem como a construção de um referencial crítico para a educação brasileira⁶. Mobilizado pelo debate com nossos comentadores, penso que a abordagem gramsciana muito pode contri-

buir para decifrar alguns dos enigmas propostos pelo artigo em pauta.

Gramsci analisa a educação, em certa medida, como uma forma institucionalizada de enculturação, possibilitada por um complexo processo dialético de transformação e conservação do modo de vida capitalista, com base em contradições e conflitos nas sociedades desiguais que marcam a era contemporânea^{7,8}. Nessa perspectiva, para a luta política orientada à transformação da sociedade, é crucial uma compreensão profunda e cuidadosa dos mecanismos e instrumentos de transmissão da cultura dominante e da reprodução das relações de classe social, realizadas nas sociedades modernas pela instituição da escola. Considerar o sistema de educação como aparelho formador de intelectuais de um certo tipo é central para essa análise, aplicada às sociedades ocidentais, numa perspectiva filosófica geral e como uma categoria particular no materialismo histórico.

Conforme analisa Giorgio Baratta⁷ (p. 35), notável estudioso e divulgador da obra gramsciana, recentemente falecido: “*É admirável, nas Notas e nos Apontamentos dos Cadernos, a capacidade que Gramsci demonstra para colocar-se – com uma orgânica profundidade – ao lado do ponto de vista do horizonte conceitual dos subalternos, em uma tensão dialética com a sua qualidade de intelectual-educador. O seu pensamento em movimento é um contínuo vai e vem entre esses dois polos: o intelectual e o não intelectual, o educador e o educando. Mas também o intelectual que se deixa investir pela energia intelectual dos não intelectuais, o educador que é educado pelos educandos, criando, assim, as premissas de um itinerário ainda a ser todo percorrido e de um ponto de chegada para esse percurso do qual se pode dizer apenas que se apresenta como superação da oposição ou da separação entre intelectuais e não intelectuais, entre educadores e educandos, assim como entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos...*”.

Numa perspectiva mais fundamental, para Gramsci⁹ (p. 18), “...*todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais*”. Para dar conta desse papel social específico, Gramsci elaborou um conceito funcional de intelectual orgânico que tem sido mal interpretado e, muitas vezes, utilizado de modo idealizado e descontextualizado. Assim, ao analisar a chamada questão meridional (a partir do contraste entre o Sul da Itália subdesenvolvido e o Norte industrializado), Gramsci identificou intelectuais tradicionais comprometidos com a estrutura social rural, resíduo do feudalismo historicamente superado, além de intelectuais urbanos orgânicos à burguesia

emergente⁹. Em contradição com os intelectuais orgânicos à burguesia industrial, intelectuais orgânicos ao proletariado teriam como missão política organizar as classes sociais exploradas economicamente e submetidas ideologicamente, no processo por ele denominado de hegemonia, aos interesses e poder político das classes dominantes¹⁰.

No estabelecimento da hegemonia, as classes dominadas sujeitam-se não apenas porque são obrigadas pela força dos aparelhos repressivos do Estado e pelo poder dos sistemas jurídicos e pela sociedade política, mas também agem de forma subalterna graças à visão de mundo produzida e difundida pelos aparelhos ideológicos de Estado e pelos consensos sociais elaborados e compartilhados por intelectuais orgânicos das classes dominantes. Dentre os aparelhos ideológicos de Estado, sobressai o papel da escola como reprodutora das relações de dominação no contexto da hegemonia, conforme analisa Althusser¹¹ e, posteriormente, Bourdieu & Passeron¹².

E o que Antonio Gramsci tem a ver com Abraham Flexner e Anísio Teixeira? Uma primeira resposta, numa leitura quiçá superficial: Flexner e Anísio não passariam de intelectuais orgânicos às respectivas burguesias, sendo o primeiro bancado e financiado pelo grande capital industrial ianque do começo do século XX e o segundo apadrinhado e apoiado por governos liberais modernizadores de uma nação recém saída de um regime escravocrata semi-feudal. Certamente que tal proposição merece tratamento cuidadoso e detalhado que excede minha competência. Por isso, devo me concentrar na segunda resposta possível: todos estes autores cultivavam uma afiliação respeitosa e crítica perante o pragmatismo deweyano.

Conforme assinala Meta¹³, dos pontos de vista filosófico e pedagógico, entre *Democracia e Educação* de John Dewey e os *Cadernos do Cárcere* de Gramsci encontra-se muito mais que similaridades, paralelismos e coincidências. Semeraro¹⁴ (pp. 28-9) assinala que Gramsci e Dewey compartilham “*a concepção de uma filosofia imanente e histórica, destituída de metafísica, de qualquer princípio de autoridade ou de vinculação religiosa que fomentem a submissão, a passividade, a alienação e a mistificação, [...postulando] o fim da filosofia tradicional essencialista, inatista ou transcendental e a sua construção experimental, pública e discursiva, [...] a superação de dualismos e dicotomias que separam a matéria do espírito, o corpo da mente, o pensamento do ser, o sujeito do objeto, o homem da natureza, a história da ciência*”.

A despeito de fundamentos políticos distintos e até antagônicos, todos esses autores

(Dewey, Gramsci, Flexner, Anísio) consistentemente se orientam por uma perspectiva da educação sem dúvida convergente: postulam um processo de ensino-aprendizagem dialógico, criativo e autônomo, baseado na práxis, com valorização da ciência e da experiência, construído coletivamente, não hierárquico e antiautoritário, por tudo isso democrático.

Ao esboçar sua crítica às “*escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados*”, Gramsci⁹ (pp. 33-4) chega a propor com clareza uma arquitetura curricular em regime de ciclos, curiosamente flexneriana, antecipando quase *ipsis litteris* a descrição do que viria a ser a estrutura curricular da Universidade de Brasília (UnB), no texto elaborado por Anísio: “*A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo*”.

Com base nas críticas e reflexões provocadas pelos ilustres comentadores, gostaria de retomar e revisar o argumento do artigo em debate. As elites nacionais têm demonstrado tão grande maleabilidade que chega ao transformismo – outro conceito da teoria política gramsciana que tem sido útil para a compreensão da frustrada Reforma Sanitária Brasileira¹⁵, mostrando-se atualizada frente aos setores modernos da economia e semi-feudal em suas relações com segmentos corporativos, educacionais e religiosos da sociedade civil. Isto resulta em grande diversidade, por origem e filiação, no perfil dos intelectuais

orgânicos às classes dominantes, às vezes mesmo em aliança com intelectuais tradicionais.

A sociedade brasileira, principalmente pela ação de intelectuais orgânicos às classes dominadas, organizados conjuntamente como movimento social pela reforma sanitária, foi capaz de conceber, estabelecer e consolidar talvez o seu maior patrimônio de política pública: o Sistema Único de Saúde. Entretanto, isto não se fez sem resistências, retrocessos e obstáculos. No campo da educação superior, inegáveis avanços políticos no setores de saúde e proteção social não foram suficientes para fomentar uma transformação profunda dos modelos e sistemas de formação profissional vigentes na realidade brasileira atual. Na prática concreta, universidades, faculdades e institutos responsáveis pela formação de pessoal em saúde continuam produzindo com eficiência e grande sucesso intelectuais orgânicos às classes dominantes (e mesmo intelectuais tradicionais vinculados a formações sociais residuais), na medida em que os sujeitos formados nesse sistema posicionam-se tendencialmente de modo conservador frente às demandas políticas e sociais da população e mostram-se antagônicos a políticas estratégicas de Estado destinadas à superação da imensa dívida social brasileira.

Enfim, verificamos que paradoxos, mal-entendidos e desencontros em série, componentes de uma reação político-ideológica conservadora capaz de produzir, ao mesmo tempo, um Flexner demonizado, um Anísio ignorado e um Gramsci desdido, podem ser mais bem compreendidos, parafraseando o saudoso Giorgio Baratta⁸, por meio de contraposições e contra-hegemonias, em movimentos efetivamente capazes de dialogar com o presente político de territórios povoados por sujeitos históricos.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a Jairnilson Paim e Denise Coutinho por leituras críticas atentas e preciosas sugestões de revisão e melhoria do texto desta réplica.

1. Almeida-Filho N, Coutinho D. Nova arquitetura curricular na universidade Brasileira. *Ciênc Cult* 2011; 63:4-5.
2. Almeida-Filho N, Santana LA, Santos VP, Coutinho D, Loureiro S. Formação médica na UFSB: I. Bacharelado Interdisciplinar em Saúde no primeiro ciclo. *Rev Bras Educ Méd* 2014; 38:337-48.
3. Brandão Z, Mendonça AW. Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira? Rio de Janeiro: Mauad; 2008.
4. Almeida-Filho N. A noção de integração docente-assistencial: planejadores de saúde como intelectuais orgânicos. *Rev Bras Educ Méd* 1980; 4:57-71.
5. Vieira-da-Silva LM, Paim JS, Schraiber LB. O que é Saúde Coletiva. In: Paim JS, Almeida-Filho N, organizadores. *Saúde Coletiva: teoria e prática*. Rio de Janeiro: MedBook; 2014. p. 3-11.
6. Saviani D. Gramsci na educação brasileira. In: Razzini D, organizador. *Teoria da personalidade na sociedade de massa; a contribuição de Gramsci*. Campinas: Autores Associados; 2005. p. 1-25.
7. Baratta G. Escola, filosofia e cidadania no pensamento de Gramsci: exercícios de leitura. *Pro-Posições* 2010; 21:31-49.
8. Baratta G. Antonio Gramsci em contraponto: diálogos com o presente. São Paulo: Editora Unesp; 2011.
9. Gramsci A. Cadernos do cárcere. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; 2000.
10. Gramsci A. Os intelectuais e a organização da cultura. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; 1982.
11. Althusser LP. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Graal; 1998.
12. Bourdieu P, Passeron J-C. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC; 2013.
13. Meta C. Filosofia della prassi e pragmatismo. *Critica Marxista* 2004; (2/3):41-53.
14. Semeraro G. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. *Rev Bras Educ* 2005; 29:28-39.
15. Paim JS. *Reforma Sanitária Brasileira: contribuição para a compreensão e crítica*. Salvador: EDUFBA/Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2008.