



## **Confluências de uma trajetória crítica das relações saúde, trabalho e direito: para uma práxis educativa em saúde do trabalhador**

*Kátia Reis de Souza*  
*Ialê Falleiros*

### **Introdução**

Como campo especializado da saúde pública, a saúde do trabalhador tem como uma de suas propostas fundamentais a investigação do processo saúde-doença de trabalhadores, tendo os próprios trabalhadores como protagonistas do processo de conhecimento e mudanças sobre o trabalho. Entretanto, *conhecer para transformar o trabalho* não é tarefa simples e requer uma aproximação com áreas diversas de conhecimento. Dentre as muitas possibilidades, uma determinada linhagem crítica das ciências da educação se destaca com ferramenta conceitual que possibilita intervenções qualificadas para transformar o trabalho, na perspectiva de uma ação cultural e política sobre problemas concretos relacionados à saúde.

Para isso, recorreremos às experiências e ao patrimônio político-científico que a denominada “classe operária”, segundo Marx, construiu no decorrer da história, ressignificando estudos clássicos e os valorizando como paradigmáticos, caso da experiência que ficou conhecida como Modelo Operário Italiano de Luta pela Saúde (MOI).

É na perspectiva de valoração do trabalho como principal referência de um processo de formação para a promoção da saúde que se constrói a proposta de uma pedagogia na qual método e processo estão entrelaçados. Com isso, afirma-se que a possibilidade de se promover saúde nos ambientes de trabalho é maior quando se incorporam os saberes do próprio trabalhador como matéria de análise, tornando-se base de ações criativas de intervenção.

A formação de trabalhadores sob a perspectiva da relação saúde-trabalho, a partir dos interesses dos trabalhadores, explicita um projeto de luta do trabalho frente ao capital e está na base da constituição do campo da saúde do trabalhador. A sua abrangência contribuiu para novas regulamentações e se orienta para o reconhecimento dos direitos dos trabalhadores. Vale dizer que, dentre as contradições geradas no âmbito das forças produtivas, uma é o ocultamento dos reais efeitos que o trabalho gera sobre a saúde dos trabalhadores, com a criação de um certo senso comum que muitas vezes naturaliza adoecimento, mortes e mutilações em decorrência dos ambientes de trabalho. Para romper com essa situação, esbarramos em diversas dificuldades. Certamente, não podemos construir novas formas de ação sem desconstruir as velhas formas que obstruem a conquista de saúde pelos próprios trabalhadores.

Dentre as muitas dificuldades, uma tarefa árdua e essencial a ser realizada pelos trabalhadores e suas organizações é a de consolidar um Estado democrático promotor e executor de políticas de

saúde para os trabalhadores, tornando-o permeável às instâncias do controle social e fortalecendo, assim, o poder popular em sua composição.

Uma educação crítica e emancipatória voltada à saúde do trabalhador deve, pois, contribuir para a atualização do ideário da saúde coletiva no contexto sociopolítico-cultural do início do século XXI, promovendo valores humanistas, socialistas e a justiça social.

Nesse sentido, apoiados em uma determinada tradição de pensamento que será aqui tratada – Marx, Gramsci, Oddone, Freire –, sustentamos o argumento de que compartilhar conhecimento com os trabalhadores, como parte do processo de formação, é prerrogativa de mudanças no trabalho para se promover saúde. Trata-se de refletir sobre a realidade para modificá-la. Conforma-se, assim, um corpo teórico para a formação de trabalhadores com base na prática e na história da organização operária, um modelo pedagógico de luta pela saúde no trabalho.

Um aspecto central de nosso argumento é a ideia do trabalho como *princípio educativo*, base da teoria de Gramsci, mas que outros autores aprofundam e atualizam. Nela, a compreensão fundamental é a de que o trabalho é o elemento material primordial, concreto e real para a formação humana. Essa materialidade é histórica, complexa, variável e sofisticada. A perda da saúde e da capacidade de trabalho pelo sofrimento e adoecimento é uma expressão da corrosão da base material da vida. Em geral, observa-se uma naturalização do mal-estar no trabalho. Os processos formativos em saúde do trabalhador podem contribuir para a formulação de um novo sentido para o trabalho, a partir de uma perspectiva crítica segundo a qual não se deve conceber o trabalho como infortúnio, e sim como resultado do conjunto das relações sociais.

Desse modo, uma das ideias que desenvolvemos é a de que os processos educativos em saúde do trabalhador são atos de produção

de conhecimento sobre o próprio trabalho e se realizam na aliança entre pesquisadores e trabalhadores por meio de processos coletivos e coparticipativos, possibilitando a emancipação e a autonomia do saber sobre a relação saúde-trabalho. Esses processos assumem a dimensão de práxis educativa, na medida em que expressam a possibilidade da ação transformadora do homem em sua relação com a natureza, com as coisas do mundo e, principalmente, com seu próprio trabalho – uma ação mediada pela reflexão.

A ideia de processos formativos em saúde do trabalhador é fortemente influenciada por uma tradição de formação sindical brasileira (Manfredi, 1996; Tumolo, 2002) e por uma pedagogia de matriz marxista, com destaque especial para o pensamento de Gramsci, e da educação popular, sobretudo de Paulo Freire. Diante disso, este texto está organizado em tópicos em que são desenvolvidos, resumidamente, o pensamento de Karl Marx, Antonio Gramsci e Paulo Freire, nos aspectos fundamentais para a compreensão e a construção de um projeto de formação de trabalhadores e em alguns aspectos do MOI como um modelo pedagógico de luta pela saúde, realizando sua leitura pela ótica da educação. No decurso deste capítulo, procuramos aproximar as ideias de Marx, Gramsci, Freire e Oddone, com o intento de definir uma genealogia teórica e prática para esse campo, ainda pouco conhecido, que aqui será denominado de “processo educativo ou formativo em saúde do trabalhador”.

A educação como disciplina, que se soma ao conjunto de tantas outras, aparece como possibilidade de criar mediações, estratégias no processo de conhecimento, contribuindo com novas tarefas e novas formas de produção coletiva do saber, ampliando o projeto de ação e renovando as práticas de investigação.

É importante registrar que trabalhos desenvolvidos no Brasil sob a perspectiva de educação em saúde do trabalhador ainda são

pouco divulgados. Portanto, constitui uma tarefa árdua organizar e aprofundar um debate conceitual e metodológico sobre o assunto. Alguns estudos que se desenvolveram a partir de uma relação mais orgânica entre trabalhadores e pesquisadores, ocorridos durante a década de 1990 com algumas publicações, podem ser considerados experiências originais de caráter educativo no campo da saúde do trabalhador, tendo como principal característica comum o trabalho com grupos como estratégia de conhecimento e de reflexão.<sup>1</sup>

Assim, um aspecto relevante na problemática da formação de trabalhadores sobre os temas relacionados à saúde e ao trabalho diz respeito à necessidade de abolir fronteiras entre a experiência do tra-

- 
1. O livro *Trabalho feminino e saúde* (Agostini e D'Acri, 1994) é uma publicação pioneira que trata também de práticas educativas como abordagem de intervenção sobre a relação trabalho-saúde. Ainda nessa linha, são referências importantes, na história das pesquisas em saúde do trabalhador, os processos de elaboração de “mapas de risco” (Mattos e Simoni, 1993) e os trabalhos que têm como referência a ergonomia francesa ou ergonomia situada (Vidal, 1995; Brito, 1999). Ressalta-se, ainda, algumas publicações recentes que contribuem para a demarcação e a construção do campo temático “educação em saúde do trabalhador”, nas quais alguns textos abrem uma nova perspectiva integradora entre educação e comunicação, influência principalmente das obras de Paulo Freire (Souza, Brito e Santos, 2001; Souza, *et al.*, e 2003; Kelly-Santos e Rozemberg, 2005). Registra-se, também, a contribuição precursora de Carlos Minayo-Gomez sobre o tema “educação e trabalho na saúde do trabalhador”, com o texto “Processo de trabalho e processo de conhecimento” (Minayo-Gomez, 1995), da coletânea *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador* (Minayo-Gomez *et al.*, 1995). Para esse autor, a ideia de alguns pressupostos sobre a formação operária se insere no bojo do próprio movimento operário. Para ser eficaz, tem de vincular a luta concreta dos trabalhadores às categorias de análise que questionam as práticas e a ideologia capitalista, dentro de uma abordagem metodológica dialética. Essa formação é, portanto, um processo, uma perspectiva, um dos componentes do longo percurso a ser realizado pelo movimento operário.

balho e o conhecimento especializado, entre aqueles que investigam e que geram conhecimento sobre os diversos tipos de trabalho – os pesquisadores – e aqueles que, em geral, estão apartados desse tipo de informação – os trabalhadores.

A experiência de pesquisa junto a diferentes segmentos de trabalhadores nos mostra que, na maioria das vezes, os trabalhadores não consideram o trabalho como um fator determinante de adoecimento. É comum que crenças e mitos justifiquem acidentes e mortes, como a ideia de que, se um homem morre em decorrência do trabalho, “vai para o céu porque morreu trabalhando” (Alves, 2002), ou seja, recebe a graça divina libertadora. É senso comum o entendimento de que o trabalho é o maior fator de elevação da dignidade humana: todo trabalho é honesto, a despeito de todo sofrimento que gere para as pessoas. Desde os tempos bíblicos, aprendemos que o trabalho é uma condição necessária à felicidade, inclusive nas passagens que citam o trabalho como castigo ao homem por ele ter cometido o pecado original, ou seja, é com o trabalho penoso que o homem é absolvido de seus pecados: “O trabalho pesado lhe dará sono tranqüilo e profundo” (Eskin, 2003, p. 101). Segundo Sabroza *et al.*, (1992), há uma moral coercitiva e punitiva de base judaico-cristã presente em nossa sociedade que culpabiliza o ser humano por seu próprio adoecimento. As doenças são vistas como materialização do pecado, e o sofrimento é um modo de reparar a falta de fé.

A ciência é indispensável para a adoção de um olhar crítico e distanciado sobre o trabalho e sua relação com a saúde, porém, não é suficiente. A ciência rompe com as bases do senso comum e advoga, por meio do paradigma dominante, a posição de única abordagem legítima de conhecimento, exigindo um distanciamento entre sujeito e objeto, entre ciência e saber popular, tornando-os estanques e incomunicáveis. Como afirma Santos (1987), o conhecimento científico fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo.

O rigor do conhecimento científico moderno, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica; ao quantificar, desqualifica; ao caracterizar os fenômenos, caricaturiza-os. Nesses termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e esconde os limites de nossa compreensão do mundo.

Um reconhecimento importante é o de que nem tudo o que é cognoscível (o que se pode conhecer) deve ser cognoscível somente pela ciência. Essa negação coloca em evidência um outro reconhecimento, o de que outras tradições de pensamento, como o saber operário, devam ser assumidas como fundamentais. Há uma posição implícita na prática marxista que Oddone *et al.* (1986) desenvolvem na experiência do Modelo Operário Italiano, que é uma epistemologia concebida como dependente da relação entre ciência e outras práticas sociais.

Há uma tendência em se supervalorizar os conhecimentos técnicos e científicos para se solucionar problemas. Tanto trabalhadores quanto pesquisadores ainda desconhecem a nocividade de muitas formas de trabalho e seus reais efeitos sobre a saúde. Assim, na área de saúde do trabalhador, é essencial a produção de conhecimento como processo permanente, de forma que o trabalhador se torne sujeito crítico, inquisidor, vigilante e autônomo sobre a dinâmica das relações e da organização do trabalho. Se a mudança é uma condição da própria vida e, mais especificamente, da vida no trabalho, os processos formativos devem possibilitar uma contínua renovação do diálogo sobre a experiência do trabalho e de mudanças que busquem a promoção da saúde. Há uma combinação dialética, inseparável, entre conhecimento, diálogo e mudança no trabalho que possibilita ao trabalhador ser parte ativa dos processos formativos, ser valorizado naquilo que experimenta e acumula como patrimônio e saber, não devendo ser colonizado pela ciência.

Nesse sentido, se cabe a recusa da ciência como mito e a recusa de sua formalização excessiva e de sua linguagem esotérica, uma

nova relação entre ciência e senso comum deve ser a recriação do campo de produção de conhecimento como práxis. Gramsci (2001), ao refletir a respeito de uma educação pautada na filosofia da práxis, afirma a necessidade básica de nos perguntarmos: “qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte?” O esforço de responder a essa pergunta o leva a escrever um dos seus mais belos fragmentos:

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise. (Gramsci, 2001, p. 94.)

Convergente com essa perspectiva, Adorno (1995) sustenta que a práxis é essencialmente criativa; criativa por excelência é, sobretudo, a práxis emancipatória, tendo em vista a transformação da sociedade presente em uma outra que, por sua organização, está orientada para a autonomia e emancipação.

É nesse contexto que a trajetória crítica das relações saúde, trabalho e direito, como vimos ao longo de seu curso histórico, conflui para uma outra práxis, transformadora, capaz de se rebelar e propor distintas formas mais justas dessas relações.



## Educação e trabalho

Na perspectiva da classe dominante, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. A análise das relações entre trabalho e educação sob as concepções teóricas elaboradas por Marx e Engels e desenvolvidas por Gramsci e Freire contrapõe-se aos enfoques que reduzem a educação a um mero fator de produção, a *capital humano*.<sup>2</sup>

Cabe ressaltar, em contraposição a essa tendência, o vigor amplamente inovador dos aspectos educativos presentes na pedagogia socialista utópica<sup>3</sup> e na chamada pedagogia do socialismo real,<sup>4</sup> que influencia e inspira até hoje uma concepção de formação humana

- 
2. Sobre o conceito de “capital humano”, consultar Frigotto, 2009.
  3. Chamam a atenção, em especial, as propostas pedagógicas de dois teóricos do socialismo utópico – Charles Fourier (1772-1837) e Robert Owen (1771-1858) –, ambos filósofos socialistas libertários cujos estudos aprofundam as condições desumanas em que vivia a classe operária. Eles desenvolveram propostas tanto de renovação da organização do trabalho, quanto das estruturas educativas, para que os trabalhadores atingissem uma real emancipação.
  4. Aqui poderíamos tratar de vários pensadores importantes que contribuíram para a chamada “educação socialista”. Entretanto, optamos por apresentar, na sequência, brevemente, a proposta de Marx e Gramsci. Cabe lembrar, ainda, a importância para essa tradição de pensamento dos trabalhos (que não serão aqui apresentados) de Krupskaja (1869-1939) e Makarenko (1888-1939), que influenciaram várias gerações do pensamento pedagógico; desse último, destacamos a obra *Poema pedagógico* (1935), sucesso mundialmente conhecido. Sobre a pedagogia socialista, consultar o artigo de Adriana Puiggrós (1992) – “Tres artículos sobre cuestiones de la educación socialista” –, que trata da experiência cubana de educação.

tendo o trabalho como princípio básico. Trata-se de ideais a partir de uma profunda mudança na sociedade e de um novo homem-cidadão, dotado de aspirações igualitárias e anti-individualistas, capaz, inclusive, de reavaliar a própria atividade laborativa.

É preciso reconhecer a existência de um projeto pedagógico no trabalho, muitas vezes pouco explícito, conforme assegura Kuenzer, cujo objetivo é a formação de certo tipo de trabalhador conveniente aos interesses capitalistas. Em *Pedagogia da fábrica*, Kuenzer (1995) afirma a necessidade do desempenho de duas tarefas *inteligentes* por parte dos trabalhadores para que o processo produtivo siga o seu curso normal: inventar um modo de executar a tarefa, utilizando sua capacidade e experiência para contornar as questões que a situação concreta coloca e, ao mesmo tempo, usar sua astúcia para fazer crer aos seus chefes que cumpriram rigorosamente as ordens.

A formação de trabalhadores no âmbito das relações sociais capitalistas é bastante contraditória: sabe-se que os trabalhadores conhecem a produção melhor que ninguém, mas, por não disporem de instrumentos conceituais que lhes permitam elaborar o conhecimento segundo as normas da ciência, seus saberes não são reconhecidos.

Segundo Frigotto (1996), a educação não pode inventar uma realidade; ela se gesta no embate contra-hegemônico, por dentro das relações sociais de produção capitalista, no cerne de suas contradições. A educação de trabalhadores é prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, sendo ela mesma uma forma específica de relação social. Para Arroyo (1998), educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, para a autonomia responsável e para a subjetividade moral e ética. Assim, formar trabalhadores na perspectiva do fortalecimento das relações entre trabalho, educação e emancipação potencializa a perspectiva de mudança. Percebe-se, nesse processo, o ser humano como construção histórica.

## Marx: o trabalho como princípio formativo

Marx foi o primeiro pensador a tratar o trabalho – no sentido material – como categoria filosófica. A despeito das controvérsias, parece claro que é o trabalho o ponto central de sua teoria. Para Marx, o trabalho é muito mais que a fonte de toda riqueza – como afirmavam os economistas de sua época –, o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana e em tal grau que podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. O trabalho é também fundamental na vida humana porque é a condição para sua existência social. Por outro lado, sob o capitalismo, o trabalhador não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece e se desumaniza no trabalho (Marx, 2004). A atualidade de seu pensamento, apesar das acusações que lhe foram endereçadas, sobretudo a partir do colapso do chamado socialismo real, revela-se na possibilidade da crítica e da ação sobre as atuais formas de trabalho.

Pretende-se pôr em relevo, neste trabalho, a tese capital da obra de Marx, que é justamente a de que o trabalho, primordialmente, deve ser concebido como um *princípio formativo*. Baseamo-nos, especialmente, nesta seção, em duas de suas obras – *Manuscritos econômico-filosóficos* (Marx, 1974) e *Crítica ao programa de Gotha* (Marx e Engels, 2004) – e em Engels (2004), *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*.

O trabalho assume um caráter formativo em Marx quando se elimina o intelectualismo e fomenta-se a investigação do mundo circundante, preparando as condições para superar a separação existente na escola tradicional entre educação escolar e extraescolar. Na pedagogia tradicional, o trabalho é visto como um instrumento de formação, mas sempre de nível inferior à atividade teórica de ensino. Marx une o ato produtivo ao ato educativo, explicando que a unidade entre a educação e a produção material deveria ser admitida como um meio decisivo para a emancipação do homem (Gadotti, 1997).

Ao analisar a propriedade privada em sua relação com o trabalho, Marx (1974, p. 10) expressa um sentido singular: “O trabalho é a atividade para si, como sujeito, como pessoa. O trabalho é a essência subjetiva do capital.” O trabalho é a essência subjetiva da riqueza e não pode ser afirmado e mantido apenas em sua objetividade exterior, pois estaria, dessa forma, negando o próprio homem. O reconhecimento do trabalho como atividade cognitiva apoia-se na negação da dicotomia entre teoria e prática e entre concepção e execução da atividade de trabalho.

Trabalhar implica uma relação de transformação sobre algo no mundo, requer uma ação transformadora singular e subjetiva sobre a realidade. Demanda operações inteligentes de ação de um sujeito sobre o objeto. Não há sujeito operando de forma passiva e mecânica uma tarefa prescrita. O pensamento sobre a atividade tem uma dupla tarefa: a inteligibilidade e a ação são indissociáveis. A atividade de trabalho desafia os trabalhadores a uma busca constante de invenções e reinvenções. Há uma dialética interna, subjetiva, em conferir um novo sentido permanente à autocriação humana. O homem, por meio do trabalho, está em constante relação consigo e com outros homens, por meio da reflexão e da ação. O trabalho é, portanto, práxis material e, sobretudo, práxis humana individual e coletiva.

O trabalho é uma forma historicamente específica, porém, uma forma específica de algo mais geral: a atividade humana. O trabalho é um produtor prático e subjetivo de conhecimento. A atividade humana de trabalho é uma atividade teórico-prática. O trabalho é uma interação da pessoa que trabalha com o mundo natural, de tal modo que os elementos desse último são conscientemente modificados e com um propósito. No processo de trabalho e, mais especificamente, na atividade de trabalho, o trabalhador é o elemento ativo e se relaciona também com outros trabalhadores, gerando um conhecimento específico construído a partir da experiência e da reflexão sobre o trabalho.

Embora não tenha formulado uma análise específica sobre a educação, em diferentes momentos de suas obras Marx esboça as bases filosóficas de uma educação a partir da qual deveriam se constituir novas relações sociais. Em Marx, o trabalho se impõe antes como atividade específica do homem ativo, envolvido na transformação da natureza. É no operar que a espécie humana atinge seu aspecto de distinção em relação a outros animais e, como tal, deve ser colocado no centro da formação individual. A ideia de homem omnilateral (ou multilateral), oposta à do indivíduo unilateral, é um importante princípio do pensamento marxista para a superação da divisão histórica do trabalho e que se caracteriza como a busca pela unidade entre teoria e prática e pelo desenvolvimento das relações e capacidades humanas.

Segundo Cambi (1999), o pensamento de Marx e Engels introduziu na pedagogia contemporânea pelo menos duas propostas que podem ser consideradas revolucionárias: a referência ao trabalho produtivo, que se colocava em contraste com uma tradição educativa intelectualista e espiritualista; e a afirmação de uma constante relação entre educação e sociedade. O tema central, porém, da proposta educativa marxista deve ser reconhecido na noção de politecnia, que une trabalho produtivo e instrução – transmite os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção – e, ao mesmo tempo, introduz no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Entretanto, Arroyo (1998) nos alerta para o fato de que se debateu durante anos a concepção de educação omnilateral, politécnica. Essa rica visão não pode ser reduzida ao ensino profissionalizante, pois é a concepção moderna de educação universal básica, de formação humana que está em jogo. Deve-se recuperar a universalidade da ação educativa, que é a concepção universal da *paideia*, do humanismo renascentista, da ilustração, do socialismo utópico e científico, dos movimentos sociais, trabalhistas, feministas, dos

negros e dos trabalhadores rurais sem terra (MST) pela igualdade e diversidade, da pedagogia do trabalho e da libertação do trabalho como princípio educativo.<sup>5</sup>

A ideia de trabalho como princípio educativo está rascunhada na teoria marxista originária, tendo sido posteriormente ampliada. Nessa perspectiva, o trabalho pode ser compreendido como a chave para que o homem se perceba como sujeito intelectual e ativo que age sobre a matéria. Refletindo e agindo sobre a matéria do seu trabalho, os homens podem se perceber como artesãos da história: moldar com as mãos o mundo e a própria vida. Por intermédio do trabalho é que se coloca a possibilidade real de emancipação do homem, porque o trabalho, nessa visão de mundo, é essencialmente formativo. Entende-se, por isso, que as práticas formativas em saúde do trabalhador podem contribuir com ferramentas de reflexão, de crítica e de intervenção sobre o trabalho. Trata-se, com Marx, de compreender o processo de produção e organização do trabalho e de colocar em evidência o seu caráter social, estimulando, ainda, práticas democráticas de organização de trabalhadores.

### **Gramsci: o trabalho como princípio educativo**

As ideias de Gramsci contribuem significativamente para a construção de uma proposta de formação de trabalhadores, em conformidade com a realidade do trabalho no Brasil, reafirmando o pressuposto filosófico existente no materialismo histórico de que o trabalho é o princípio educativo.

Gramsci rejeitou as concepções convencionais sobre educação. Ele desenvolveu uma cuidadosa análise sobre a organização escolar

---

5. Sugerimos como leitura a respeito dessa temática o “Dossiê MST Escola”, 2005.

e defendeu a ideia de uma escola única, geral, humanista, que forme ativamente e que equilibre de modo justo o desenvolvimento tanto da capacidade de trabalhar manualmente (técnica e industrialmente), como das capacidades de trabalho intelectual.

Assumindo o enfoque marxista, o autor italiano parte da noção de história como possibilidade, ou seja, da concepção de que o homem é capaz de interferir em seu curso, dado que “não existe uma ‘realidade’ em si mesma, em si e para si, mas em relação histórica com os homens que a modificam” (Gramsci, 2001, p. 203). Tornam-se centrais as dimensões econômica e política na caracterização do homem, em parte sujeito às determinações de seu tempo, mas principalmente dotado de vontade para transformá-las.

A educação desempenha um papel fundamental no direcionamento desta *vontade*, assim como os intelectuais e o partido, no processo de construção de visões de mundo e de projetos de sociedade que disputam espaço com o Estado.<sup>6</sup> Nas sociedades ocidentais contemporâneas, em que o Estado não está mais restrito a nenhum poder absoluto, a obtenção do consenso torna-se fundamental para que um projeto de sociedade se torne hegemônico, assumindo a direção político-cultural na perspectiva da conservação ou da transformação do conjunto da existência social.

Nesse sentido, a escola é vista por Gramsci como um dos espaços em que se inscreve a batalha de ideias e a luta pela hegemonia e pelo consenso, e a educação, por sua vez, é compreendida como uma estratégia fundamental de superação das relações capitalistas.

---

6. Gramsci (2002, p. 38) amplia a concepção de “partido”, a partir da análise da forma como se estabelece a relação entre os homens nas sociedades contemporâneas, através de “organismos”, considerando partido qualquer organismo que apresente uma visão de mundo definida, proponha uma reforma intelectual e moral e busque formar uma vontade nacional-popular.

Entretanto, a compreensão que Gramsci tinha de educação vai muito além dos programas escolares, pois organizou a ideia de formação operária pelo desenvolvimento de atividades culturais, através dos chamados “círculos de cultura”. Com Gramsci, é correto afirmar que todas as formas de práxis contêm a potencialidade de passarem da recepção passiva da realidade à transformação ativa do mundo social. Gramsci concebeu o ser humano como sujeito de relações ativas e reafirmou o papel criador da práxis humana na história, o que influenciou nitidamente o ideário de um modelo pedagógico de luta pela saúde no trabalho, como na experiência sindical italiana (Oddone *et al.*, 1986).

Gramsci distinguia a cultura burguesa da cultura proletária. Concebe a primeira como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de um recipiente que se deve encher até as bordas. Por sua vez, a cultura do proletariado é

uma maneira de organizar, de dominar seu próprio eu interior, uma maneira de assumir sua personalidade própria, de aceder a uma consciência superior pela qual se chega a compreender o seu próprio valor histórico, seu próprio papel na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres. (Macciocchi, 1980, p. 204.)

Gramsci explicita uma compreensão do trabalho como princípio educativo, enquanto proposta de formação de trabalhadores, que objetiva a formação de intelectuais orgânicos para a análise e a intervenção sobre as formas geradas pelas bases materiais e não materiais de produção, com vistas à sua transformação. Para esse pensador, todo grupo social cria para si, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais, que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, como também no social e no político.

Segundo Gramsci (2006), todo grupo social deve formar seus próprios intelectuais orgânicos e ainda assimilar intelectuais tradi-



cionais de outros grupos sociais. O critério de distinção entre os vários agrupamentos de intelectuais (orgânicos e tradicionais) não está no que é intrínseco às atividades intelectuais, mas no conjunto geral das relações sociais. O operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas pelo fato de esse trabalho ser desempenhado em determinadas condições e em determinadas relações. Por isso, Gramsci afirma: “Todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (Gramsci, 2006, p. 18).

Outros aspectos que Gramsci considera importantes no que se refere à formação dos intelectuais orgânicos são o aprofundamento e a ampliação da intelectualidade de cada indivíduo. A tarefa dos intelectuais orgânicos é empreender, por intermédio da filosofia da práxis, a superação da antiga subordinação do povo à cultura tradicional e reconciliá-lo com sua própria cultura. Porém, é preciso tomar como ponto de partida o senso comum, que é a “filosofia espontânea” das massas.<sup>7</sup>

Esse pensador discorre sobre o bom senso existente no senso comum e acrescenta: “Seu mérito reside no fato de que é capaz de reconhecer através de uma série de julgamentos a causa exata, simples e imediata, sem se deixar seduzir pelas argúcias e obscuridades metafísicas” (Macciochi, 1980, p. 199).

---

7. O “Estado ampliado” corresponde a uma unidade dialética na qual diferentes projetos estão presentes e buscam *conformar* as massas para a organização científica do trabalho e da vida característica da sociedade urbano-industrial. Sendo assim, o Estado assume cada vez mais um papel educador, na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente (Gramsci, 2006).

Gramsci sempre empreendeu trabalhos culturais junto a trabalhadores, entre eles os círculos de cultura, compreendendo-os como um trabalho de educação das massas. Criou em Turim, em 1921, o Instituto de Cultura Proletária e, ainda, paralelamente aos conselhos de fábrica, havia criado uma associação cultural (Macciochi, 1980). Cabe ressaltar que os conceitos de cultura e educação em Gramsci e em Freire se aproximam. Para este, a ação cultural é também uma ação educativa. Em seu método pedagógico, Freire nomeia as reuniões com grupos de trabalhadores de “círculos de cultura”, afirmando que “em diálogo circular revive a vida em profundidade crítica” (Freire, 1988, p. 17).

Gramsci menciona a importância de desenvolvimento dos círculos de cultura responsáveis por organizar e difundir determinados tipos de questões. Os círculos de cultura funcionam por meio da discussão e da crítica colegiada (exercida por meio de sugestões, conselhos, indicações metodológicas e voltada para a educação recíproca), mediante as quais cada um é considerado especialista em sua matéria, a fim de complementar a qualificação coletiva, assegurando-se, assim, uma colaboração mais orgânica. Porém, não apenas isso: criam-se, também, as condições para o surgimento de um grupo homogêneo de intelectuais. Nessa atividade coletiva, são estimuladas novas capacidades e possibilidades de trabalho cada vez mais orgânico. Exige-se uma luta rigorosa contra os hábitos do dilettantismo, da improvisação, das soluções oratórias e declamatórias.

Nesses círculos, as atividades devem ser executadas, sobretudo por escrito, contribuindo para o desenvolvimento da criação e do trabalho autônomo, responsável e sempre ativo. A formação ocorre graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, que “não é passivo frente ao que lhe é repassado, não é um recipiente de noções abstratas” (Gramsci, 2006, p. 44). Os círculos de cultura devem unificar os vários tipos de organização cultural existentes, integrando

o trabalho acadêmico tradicional a atividades ligadas à vida coletiva e ao mundo da produção e do trabalho. Possibilita-se, assim, a “produção de uma nova cultura”, uma nova maneira de conceber o mundo e o desenvolvimento de novas relações sociais entre os homens. As relações de produção capitalistas produzem condições culturais desfavoráveis à formação de relações sociais solidárias: as relações estão embrutecidas por competição, individualismo e repressão.

Para Gramsci (1986), as práticas culturais são formativas porque se baseiam, fundamentalmente, na crítica. Não existe uma evolução espontânea; é necessária uma luta ideológica, uma “batalha cultural”, e pô-la em prática é determinante ao movimento de emancipação dos trabalhadores.

Não se trata de reduzir a ação educativa em Gramsci a uma ação vanguardista. A educação de que tratamos, na linha dos círculos de cultura, consiste em processos amplos e democráticos que não se reduzem a alguns grupos de privilegiados. A partir deles, os questionamentos e as lutas por relações mais justas podem florescer e gerar mudanças profundas em termos locais, oriundos de qualquer pessoa ou grupo e não necessariamente de “um único comando” (principalmente, levando-se em consideração a dispersão que sofrem, hoje, os movimentos de trabalhadores).

Para Gramsci (2006, p. 43), “o trabalho como atividade teórico-prática é o princípio educativo”. O trabalho é a forma própria por meio da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la cada vez mais profunda e extensamente: “A relação entre o operário e seus utensílios é sempre ativa e criadora” (Gramsci, 2006, p. 51). A formação que tem o trabalho como princípio educativo deve ser rica de noções concretas e contribuir para que cada operário e cidadão possa se tornar governante. Para isso, o exercício da democracia política é fundamental. A base de

uma visão de mundo livre de concepções mágicas fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma perspectiva histórica e dialética do mundo.

De acordo com Gramsci (2006), no mundo moderno, a educação deve estar estreitamente ligada ao trabalho. A opção pelo trabalho como princípio educativo é também uma opção por uma educação que se oriente pelos interesses de uma classe que precisa desenvolver seus próprios modelos pedagógicos sob bases democráticas ou, ainda, para poder intervir na realidade como seu sujeito e construtor, pois, para Gramsci, conhecimento é poder. Ao fim, sua proposta educativa não se resume a uma proposta de formação para um grupo de privilegiados, mas para o conjunto dos trabalhadores e para todos os cidadãos. Tanto é verdade que ele teoriza e experimenta nos círculos de cultura uma proposta popular de formação coletiva, aberta e democrática; sobretudo, ativa e persuasiva. Encontram-se aí as bases de uma educação de adultos, de trabalhadores, que precisam ser ampliadas e revisitadas em diálogo com outras teorias e, principalmente, em sintonia com as questões do nosso tempo.

### **Paulo Freire e a pedagogia da mudança**

Elegemos, neste estudo, três obras de Paulo Freire, das quais selecionamos elementos daquilo que nomeamos “pedagogia da mudança”: *Educação e mudança* (1979), *Pedagogia da esperança* (1992), na qual Paulo Freire retoma e amplia conceitos da *Pedagogia do oprimido* (1988), e a última publicação em vida do autor, *Pedagogia da autonomia* (1997), com a qual pontuamos elementos que expressam as principais características de uma formação que se preocupa com o constructo da autonomia no processo de produção de conhecimento.

Essas obras contribuíram para a fundamentação e a explicitação de uma ideia central, no presente texto, acerca dos processos educa-

tivos junto a trabalhadores: a da necessidade precípua de mudança de significado sobre o próprio trabalho, seu processo e organização, o que pressupõe diálogo e formação. Reafirma-se, com Freire, a ideia de que o conhecimento e o saber contribuem para libertar as pessoas daquilo que as determinam.

Antes, ressaltemos a importância das características da pedagogia de Paulo Freire. Trata-se de uma educação que agrega o político ao social, sendo operativa no que se refere à busca por mudanças e soluções. Empenha-se pela reflexividade em situação de grupo, reafirma a liberdade e a autonomia do saber das pessoas e da expressão para a produção de um novo conhecimento. Contribui com um novo estilo de educar que privilegia a ação junto a grupos sociais tradicionalmente subalternos e excluídos. Freire desenvolveu as bases de uma educação popular genuinamente latino-americana e particularmente brasileira. A partir de sua experiência, iniciada com a alfabetização de adultos, desenvolveu uma teoria do conhecimento, sobretudo, uma teoria de formação humana ampla e complexa que nos auxilia no aprofundamento teórico de práticas formativas de adultos sobre a relação saúde-trabalho. Reafirma princípios pedagógicos bastante distintos daqueles em vigor na educação tradicional, tais como democracia e participação.

Segundo Gadotti (1979), o tema da mudança acompanha todas as obras de Paulo Freire. Porém, é em *Educação e mudança* (1979) que ele se detém mais sistematicamente no assunto. Gadotti, no prefácio desse mesmo livro (Freire, 1979, p. 10), faz um questionamento basilar que nos é também fundamental: “Pode a educação operar a mudança? Que mudança?”

A preocupação básica de Paulo Freire nessa obra é chamar a atenção para a mudança como processo que se opera por meio das práticas educativa e política, simultaneamente, base de uma sociedade menos injusta e mais democrática. Apesar de reconhecer que

a educação é essencialmente um ato de conhecimento, reconhece também que por si só ela não leva à mudança. É necessário aprofundar e compreender a dimensão política de todo ato pedagógico e vice-versa, não os confundindo.

Acrescente-se que para Freire, porém, não se pode estudar a mudança sem estudar a estabilidade – estudar uma é estudar a outra. “Não há permanência da mudança fora do estático nem deste fora da mudança” (Freire, 1979, p. 46). Ele chama a atenção para o jogo dialético da mudança-estabilidade, pois, enquanto a mudança implica, em si mesma, uma constante ruptura da inércia, ora lenta, ora brusca, a estabilidade encarna a tendência desta pela cristalização da criação.

Cabe uma aproximação das ideias de Freire com as de Gramsci, em particular com o conceito de revolução passiva, cujo par dialético revolução-restauração é, segundo Kebir (2003), de grande atualidade. É muito importante considerar as concepções, em Freire, de mudança e permanência, assim como as de revolução e restauração em Gramsci, como movimentos simultâneos que se sobrepõem, e não como processos puros e separados. Em termos gramscianos, afirmamos que, para manter as mudanças conquistadas pela classe trabalhadora, é preciso uma intensa articulação nos níveis locais.

Mudança e permanência não devem ser entendidas como etapas ou como projetos isolados. Primordialmente, intervir nos locais de trabalho requer também habilidade política de diálogo para a construção de um futuro diverso.

A preocupação teórica de Gramsci e de Freire parece recair sobre o novo modo de ver as dificuldades durante e após os processos de mudanças. Trata-se de conferir um significado cuidadoso à ideia de mudança, não reduzindo a dialética de seus processos. O risco é não reconhecermos que a própria realidade em mudança tem porosidades e que as antigas relações não morreram e as novas ainda estão por ser construídas.

É interessante observarmos com Freire alguns aspectos relativos ao processo de aprendizagem e à tomada de consciência da necessidade de mudança no trabalho, pois, para esse autor, a mudança de percepção não é senão a substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica, fato que se correlaciona ao debate sobre ideologia:

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la [*sic*] em sua totalidade: vê-la de dentro [...] ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade. Implica uma apropriação do contexto; uma inserção nele [...] implica reconhecer-se homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente [*sic*] a uma realidade desumanizante. (Freire, 1979, p. 60.)

Outra importante característica de *Educação e mudança* (Freire, 1979) é a exigência de se adotar uma constante reaprendizagem com a própria realidade: a vida concreta e o cotidiano são matérias-primas do conhecimento e da mudança. Complementarmente, isso requer o distanciamento crítico, o que significa distanciar-se de seu contexto para poder compreendê-lo e transformá-lo pelo processo de dialogicidade. Os caminhos para se agir sobre a realidade requerem indagações e a construção de respostas.

O humanismo em Freire é um compromisso radical com o homem concreto. Esse compromisso se orienta no sentido de transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja sendo impedido de *ser mais*. A teoria em Paulo Freire é carregada de um sentido existencial profundo e de otimismo crítico que exige reflexão sobre a inserção na realidade que se quer transformar.

Em *Pedagogia da esperança*, Freire (1992) retoma o papel indispensável do pensamento crítico e do diálogo nos processos educativos. Estes contribuem para que os sujeitos, através do dizer e do fazer,

ultrapassem os limites daquilo que os circundam. É fundamental, para isso, pensar em formas de encontro, de reunir as pessoas para a procura de soluções inadiáveis.

Segundo Freire (1992), há uma unidade dinâmica e dialética entre o conhecimento e a prática de transformação da realidade que possibilita a criação de um novo conhecimento. Esse conhecimento distingue-se pela autenticidade, pela forma singular que cada um tem de atuar sobre as coisas do mundo e sua transformação. Ensinar e aprender são momentos de um processo maior, o de conhecer, em que os educandos vão se envolvendo com os conteúdos e os objetos cognoscíveis, descobrindo que são capazes de conhecer, construindo sua autonomia, em cujo processo vão se tornando *significadores críticos*. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico, e não um ato mecânico: “O que não é possível – repito-me agora – é o desrespeito ao saber do senso comum; o que não é possível é superá-lo sem, partindo dele, passar por ele” (Freire, 1992, p. 84). O respeito ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade é o ponto de partida para o conhecimento que os educandos vão criando do mundo; o local é a primeira e inevitável face do mundo, concreta e real.

A esperança pedagógica, segundo Freire (1992), exige que voltemos a crer na capacidade humana de atuar no presente para alterar o futuro – pensar a ação. A necessidade de uma educação da esperança é uma necessidade ontológica, tem importância em nossa existência individual e social. Uma de suas funções (de uma educação da esperança) é desvelar as possibilidades para que se alcancem mudanças por meio da análise política. Nesse caso, os obstáculos são considerados, apesar de terem pouca importância como impedimento: a esperança precisa se ancorar na prática; a esperança precisa da prática para se tornar concretude histórica; é ela uma força indispensável à construção recriadora do mundo: “Não há mudança sem



sonho, como não há sonho sem esperança” (Freire, 1992, p. 91). Os referenciais para essa pedagogia (para a análise e a intervenção na realidade) são distintos da pedagogia tradicional, buscam a constituição de sujeitos que constroem a própria realidade.

A comunicação no processo de produção de conhecimento é outro aspecto incontornável da pedagogia de base freiriana. Segundo Freire (1992), há uma necessidade imperiosa de o educador se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender a sua leitura do mundo, de compreender suas *manhas* indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem se defender daquilo a que estão submetidos.

Não há dúvidas, por exemplo, de que nosso passado escravocrata nos marca até hoje. Atravessa as classes sociais, tanto as dominantes como as dominadas. Ambas revelam compreensões do mundo e têm práticas significativas daquele passado que se faz presente: o passado escravocrata não se esgota apenas na experiência do senhor todo-poderoso, que ordena e ameaça, e do escravo humilhado, que obedece para não morrer, mas na relação entre eles. E é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que obedecer, em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que, assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive. E é de aprendizado em aprendizado que vai fundando uma cultura de resistência, cheia de manhas, mas de sonhos também, de rebeldia na aparente acomodação. Os quilombos, afirma Freire (1992), representaram um momento exemplar daquele aprendizado de rebeldia, de reinvenção da vida, de assunção da existência e da história por parte de escravas e escravos que, da obediência necessária, partiram em busca da invenção da liberdade e da resistência.

Complementar ao tema da comunicação é o do diálogo, acepção que atravessa todas as obras de Freire. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem uns com os outros.

O diálogo não nivela, não reduz um ao outro. Implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. A relação dialógica aprofunda o ato de conhecer e o espontaneísmo, algo fundamental na formação dos seres humanos. O conhecimento em Freire é uma relação que não se esgota no objeto cognoscível, mas se prolonga a outro sujeito, tornando-se uma relação sujeito-objeto-sujeito.

Paulo Freire distingue claramente a pedagogia das classes dominantes da pedagogia das classes oprimidas, valorizando o saber gerado na vida e um novo conhecimento gerado na relação entre educador e educando. É a leitura do mundo que vai possibilitar a leitura cada vez mais crítica da realidade ou das situações-limite.

Segundo Freire (1992), nós nos tornamos hábeis ao tomarmos distância de nós mesmos e da vida. Como seres imaginativos e curiosos, não podemos parar de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogarmos sobre o amanhã, sobre o que virá; sem nos interrogarmos em como tornar concreto o “inédito viável”, demandando de nós a luta por ele. Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. Temos de construí-lo com os materiais, com o concreto de que dispomos.

Complementar à ideia de mudança na pedagogia de Freire é a aceção de autonomia, categoria essencial ao projeto pedagógico de se formar trabalhadores. A autonomia para a mudança significa realizar transformações a partir de sujeitos capazes de lerem o mundo e agir sobre ele, individual e coletivamente. Um debate necessário à construção de uma pedagogia da autonomia (Freire, 1997) diz respeito à ética que expressa a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora, e que reconhece a presença humana no mundo como algo original e singular. Presença que intervém, que transforma e que decide. E é no domínio da decisão, da liberdade e das

escolhas que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. O rigor ético condena a exploração da força de trabalho do ser humano e nega comportamentos imorais, como as manifestações discriminatórias de raça, gênero e classe. Freire fala de uma ética universal do ser humano, que condena o cinismo de certos discursos e se posiciona contra a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Ao contrário, Freire ressalta a ética da solidariedade humana. Além disso, o respeito à dignidade de cada um e à autonomia é um imperativo ético fundamental. Deve-se estar atento para a difícil passagem da heteronomia para a autonomia. Primordialmente, “deve-se respeitar a pessoa que queira mudar ou que recuse mudar” (Freire, 1997, p. 78).

Para Freire (1997), educar é substantivamente formar. A experiência, segundo ele, assume um caráter fundamental nos processos formativos, incitando-nos à compreensão de que os processos formativos devem ser permanentes porque têm por base a própria experiência. O pensar e o fazer se fundem na dialogicidade; por isso, o momento fundamental da formação é o da reflexão crítica sobre a prática.

Por intermédio da tão conhecida formulação de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1997, p. 25), Freire chama a atenção também para o processo de produção compartilhada de conhecimento e, nele, sobretudo, para o processo de verdadeira aprendizagem, em que os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Ao ser produzido, o conhecimento supera outro que antes foi novo. Daí que seja fundamental tanto o conhecimento existente quanto a consciência de que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Nesse sentido, cabe uma distinção teórica entre as posturas construtivistas tradicionais e o construtivismo freiriano (Gadotti, 1996). O construtivismo tradicional não elimina a separação entre o

sujeito e o objeto no processo de conhecimento. Em contrapartida, no construtivismo freiriano é o sujeito que aprende através de sua própria ação transformadora sobre o mundo. O sujeito é responsável pela construção do conhecimento e pela ressignificação do que aprende.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1997) reconhece que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo e repete que o futuro não é inexorável. Educar exige a convicção de que a mudança é possível. Constatamos para mudar e não para se adaptar. Constatando, tornamo-nos capazes de intervir na realidade. Tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes. A educação é uma forma de intervenção no mundo: “Pode não ser a chave das transformações sociais, mas também não é, simplesmente, reprodutora da ideologia dominante” (Freire, 1997, p. 126). Uma pedagogia da autonomia tem de estar pautada em experiências de decisão e de responsabilidade, em experiências que respeitem a liberdade. Entretanto, a liberdade tem a necessidade ética do limite, sem o qual a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo. A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades. Em Freire, a liberdade aparece como elemento essencial da mudança. Afinal, “a mudança é trabalho dos homens que a escolhem” (1979, p. 52).

### **O Modelo operário de produção compartilhada de conhecimento (MOI) e as aproximações com Marx, Gramsci e Freire**

Os princípios do Modelo Operário Italiano (Oddone *et al.*, 1986) nos auxiliam na compreensão e em como proceder, em uma perspectiva distinta da dominante, na formação real de trabalhadores, mediados tanto pela subjetividade operária quanto pelo conhecimento das disciplinas científicas. Podemos afirmar que existe uma

tradição advinda do MOI que conjuga formação e mudança como binômio. Os materiais advindos dessa experiência a diferenciam como fundamentalmente educativa. Trata-se da valorização do patrimônio de conhecimento do trabalhador advindo da própria experiência de trabalho.

Assim, consideramos que a base de interpretação de um modelo operário de conhecimento é o próprio modelo operário sindical, a experiência histórica conhecida a partir dos registros do MOI (Oddone *et al.*, 1986). Podemos mesmo considerá-la um divisor de águas, uma vez que sintetiza o interesse da classe trabalhadora no que se refere a um plano do conhecimento e da ação política.

O MOI é antes um modelo formativo de produção compartilhada de conhecimento entre trabalhadores e pesquisadores, sob o enfoque da relação saúde-trabalho. Apresenta o processo de produção de conhecimento regido sob bases éticas e ainda por relações de democratização do saber, com a participação dos trabalhadores, sendo o trabalho o ponto de referência para a autonomia responsável e a produção de uma subjetividade ética de corresponsabilidade pela saúde no trabalho. Revela o debate sobre a relação saúde-trabalho como educativa e situa a saúde com um importante papel formativo para uma apreensão das relações de produção mais humanizadas. O MOI reafirma elementos universais de formação de trabalhadores e de uma pedagogia da saúde no trabalho. Além disso, confere importante densidade política formativa, quando se firma como movimento cultural, parte do movimento da reforma sanitária italiana.

Freire (1992) refere-se às experiências de formação por meio das lutas político-sindicais acontecidas na Itália no período pós-1968 como experiências pedagógico-sindicais. Registrou seu encontro com operários italianos que haviam lido sua *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1988) e que queriam esclarecer aspectos em relação direta com sua prática para melhorar as futuras ações. Um dos movimen-

tos desses operários era em favor do direito de estudar no tempo de trabalho e que foi vitorioso em muitas fábricas. Lutava-se pelo direito a formar-se no trabalho e a aprofundar a experiência no trabalho para se conquistar saúde.

Na obra de Oddone *et al.* (1986), formação sindical pode ser entendida como um sistema de troca entre portadores da experiência. No MOI nos aproximamos de uma teoria social de formação que tem como princípio fundamental o próprio trabalho e os trabalhadores como sujeitos autônomos da análise dos efeitos do trabalho sobre a saúde. O assumir na primeira pessoa, por parte dos operários, a defesa da própria saúde no local de trabalho restitui um significado ao trabalho de cada homem e cada mulher. Valoriza-se o saber e o conhecimento produzido na relação direta e cotidiana da atividade de trabalho, valoriza-se o patrimônio e a cultura do trabalho.

A perspectiva e a dimensão histórica de formação proposta no MOI destacam elementos de um projeto que tem por referência certos aspectos próprios à cultura política da classe trabalhadora. Por isso, nosso foco como objeto de análise é a compreensão dessa experiência no que se refere aos aspectos que contribuem para o processo de produção de conhecimento sobre a relação saúde-trabalho. A teoria pedagógica desse modelo cultiva o campo da formação humana, no qual os trabalhadores são reconhecidamente sujeitos políticos e culturais.

Elencamos alguns elementos presentes no MOI que contribuem para a configuração de um projeto próprio de formação da classe trabalhadora a respeito da relação saúde-trabalho:

- *Socialização do conhecimento* – Aspecto fundamental desse modelo, relativo à nocividade sobre os temas do ambiente e da organização do trabalho, buscando-se com isso a aliança entre o mundo do trabalho e o da ciência. Trata-se da democratização do saber, que tem por fim permitir ao trabalhador conhecer de forma mais

organizada os reais efeitos do trabalho sobre a sua saúde, a partir de discussões sobre o que ele conhece melhor da sua experiência de trabalho, por meio do estreitamento das relações entre trabalhadores e pesquisadores.

É importante ainda destacarmos o aspecto de *socialização do conhecimento* no que se refere à difusão da literatura científica (como textos completos e resumos de artigos de revistas especializadas), da documentação técnica sobre a nocividade e as experiências de luta. A contribuição da ciência, ou melhor, das ciências, a respeito da análise da relação saúde-trabalho traz sensibilidades próprias aos vários campos de conhecimento, incorporando dimensões relevantes, por vezes ausentes.

- *Grupo operário homogêneo* – Esse conceito nos ajuda a entender a importância dos grupos como estratégia de conhecimento sobre a saúde e os processos de trabalho:

São grupos de trabalhadores que vivem uma experiência cara-a-cara [*sic*], submetidos à mesma nocividade ambiental. A homogeneidade da experiência de um grupo é o elemento que qualifica o grupo operário homogêneo, mesmo que este grupo mude lentamente sua composição à medida que existem homens que se vão e novos homens que chegam: a experiência se acumula porque se refere a uma situação produtiva definida. (Oddone *et al.*, 1986, p. 117.)

Os trabalhadores interessados em discutir o processo produtivo e seus efeitos sobre a saúde formam um grupo, e este se torna sujeito ativo da pesquisa. O grupo é certamente um elemento facilitador em que estão dadas as condições coletivas para se operar a ação educativa e a produção desse conhecimento, por meio de um novo reconhecimento do homem no trabalho, sendo também uma forma de se trabalhar e valorizar o saber concreto, vivencial, para recriar possibilidades de vida e satisfação no trabalho.

Consoante Freire, existe nas práticas educativas que adotam a metodologia participativa uma nova epistemologia baseada no pro-

fundo respeito ao senso comum que trazem setores populares em sua experiência cotidiana. Esse senso comum, quando problematizado, incorpora um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. Desse tema também se ocupou Gramsci, com certeza, ao mencionar o tema do bom senso dentro do senso comum, o núcleo saudável que tem o senso comum e que poderia ser expandido, quando colocado em uma situação de reflexão crítica nos círculos de cultura e utilizado como princípio para a generalização de uma alternativa da hegemonia dominante (Gadotti e Torres, 1992).

▪ *Uma epistemologia que privilegia o encontro e o debate entre trabalhadores e pesquisadores* para a produção de conhecimento e valorização da experiência dos participantes. Essa proposta recupera a proposição de Gramsci acerca dos círculos de cultura e seu papel de colegiado deliberativo do trabalho:

Através da discussão e da crítica colegiada (feita através de sugestões e voltada para a educação recíproca), mediante as quais cada um funciona como especialista em sua matéria a fim de integrar a competência coletiva, consegue-se efetivamente elevar o nível médio individual, alcançar o nível ou a capacidade do mais preparado [...] cria-se [sic] também as condições para o surgimento de um grupo homogêneo de intelectuais preparados para trabalhos orgânicos de conjunto. (Gramsci, 1978, p. 35.)

▪ *Não delegar* – Firme posição que tem como pressuposto fundamental que o trabalhador acredite na própria experiência, na experiência como grupo de homens que tinham investigado e confrontado cada uma das observações de que determinada atividade era prejudicial à saúde. Para Oddone *et al.* (1986), o trabalhador deve estar consciente da importância da recuperação de sua experiência e da de outros operários e vivenciar o confronto entre aquilo que está na cabeça dos participantes e na dos pesquisadores; significa admitir que a mudança está em curso, pois a classe operária, ao mo-



dificar as relações tradicionais entre técnicos e operários, deu início à superação da divisão social do trabalho.

▪ *Eliminar a nocividade do trabalho* – Outro pressuposto fundamental é o de acreditar na possibilidade de eliminação da nocividade, tendo por base o saber do trabalho e as observações advindas do cotidiano laboral. Oddone *et al.* (1986) denominam a formalização do saber operário “observação espontânea”. É digna de nota a similaridade entre os conceitos de “filosofia espontânea”, de Gramsci (1986), e o de “observação espontânea”, no MOI (1986). Eles têm em comum a valorização das expressões espontâneas por parte dos trabalhadores, já que estas comportam a recuperação das experiências do trabalho, resultando em um primeiro momento de conhecimento leigo:

A passagem de uma situação produtiva, caracterizada por uma posição passiva da classe operária diante de doenças provocadas pelo trabalho, que tinha como única saída reivindicativa a solicitação de uma indenização, para uma posição alternativa de uma transformação do ambiente de trabalho, entendida como mudança dos modos de produção, requereu uma difusão dos novos modos com o objetivo da prevenção em vez da monetização. (Oddone *et al.*, 1986, p. 121.)

▪ *Transformar o trabalho* – Essa ideia, na perspectiva do modelo operário de conhecimento, vem estreitamente articulada a uma ideia de formação. Contrapõe-se à tradicional dualidade entre os que são preparados para o desempenho de funções intelectuais e os que (supostamente) exercem funções de execução, funções instrumentais. Além disso, nesse modelo enfrenta-se a relação entre objetividade e subjetividade, sem estabelecer primazia de um pelo outro, mas estimulando a reflexão no debate coletivo pela participação. É a revalorização do conceito gramsciano de práxis, que é a síntese do processo dialético entre pensamento e ação (Gramsci, 1978).

▪ *Implementação de um complexo movimento de atividades formativas*, com envolvimento de grupos de dirigentes nacionais de categorias (comitês centrais dos químicos, metalúrgicos, ferroviários, bancários etc.) e ainda estudantes universitários, por meio da realização de cursos. Preparação de material didático próprio de apoio, com a elaboração do manual de formação específica.

Contudo, na experiência do MOI, não interessa considerar somente aqueles processos formativos concretos, como congressos, seminários, cursos sindicais, formas organizativas por meio de encontros de operários, estudantes e técnicos. A tradição pedagógica insiste ainda hoje em limitar o pedagógico à sala de aula: uma proposta de formação de trabalhadores crítica deve considerar formas de um diálogo mais plural, para que as pessoas fora dos espaços de trabalho também conheçam a relação saúde-trabalho.

No MOI, há o reconhecimento dos trabalhadores como sujeitos de um conhecimento específico, necessário para detectar as condições nocivas e as formas de removê-las (Oddone *et al.*, 1986, p. 8). Reafirmamos a premissa existente no MOI de que a possibilidade de mudança dos ambientes de trabalho se volta para esse conhecimento, para a cultura operária e a sua capacidade de criatividade. Essa premissa é o reconhecimento do fato de que toda atividade produtiva, por mais mecanizada que seja, requer sempre uma contribuição inventiva por parte dos trabalhadores (Oddone *et al.*, 1986, p. 28). Em Gramsci (1986, p. 51), “o ser não pode ser separado do pensar, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se na abstração sem sentido. Sentido no qual fazer tem um significado particular, tão particular, que não significa senão conhecer”.

As ideias e os ideais da experiência relatada no MOI se disseminaram pelo mundo. As condições de sua divulgação e realização no Brasil são diferentes daquelas que se originaram na Itália – têm por

base a história e a cultura do movimento sindical brasileiro e o patrimônio político-histórico dos intelectuais da esquerda brasileira.

Em recente entrevista, Oddone (2007) faz uma reflexão sobre a experiência que se tornou conhecida por meio do manual *Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde* – ou, como adotamos aqui, Modelo Operário Italiano (MOI) – e que vem sendo submetida a provas por todos esses anos por várias organizações de trabalhadores na Itália e em outros países. Segundo esse autor, os trabalhadores expressaram ao máximo a sua capacidade produtiva como seres pensantes; encarregaram-se pessoalmente de não permitir consequências negativas do trabalho sobre a saúde; desenvolveram (com a ciência) novas formas de comunicação, técnicas que possibilitavam a formalização da representação das condições de trabalho por parte dos trabalhadores e sua interação com a comunidade científica, que não conhecia as condições concretas dos postos de trabalho, pois a tendência é considerar a linguagem médica como a única válida. E conclui que, ainda hoje, ele está cada vez mais convencido de que as situações de trabalho concretas tão bem conhecidas pelos trabalhadores comprometidos formam parte essencial do conhecimento científico.

A obra política e filosófica de um dos grandes pensadores do materialismo histórico do mundo ocidental – Antonio Gramsci – renovou o marxismo e resgatou a originalidade de elementos que conciliam formação da classe operária e ação política.

Não constitui exagero afirmar que as obras de Paulo Freire e a experiência do MOI foram importantes registros na história de lutas do povo brasileiro e do movimento operário internacional, que expõem corajosamente práticas de produção compartilhada de conhecimento que não se deixam mistificar pela ciência hegemônica (sua excessiva formalização e, em geral, sua invariabilidade metodológica).

Reconhecemos na produção científica dos autores aqui tratados importantes elementos práticos (teórico e práticos), necessários para a compreensão e a construção dos processos educativos-formativos em saúde do trabalhador, esperando que estes permitam avançar para uma prática pedagógica mais orgânica com os interesses dos trabalhadores.

Epistemologia e política estão presentes no pensamento de Marx, Gramsci, Freire e Oddone, possibilitando que as práticas educativas venham a se tornar processos de produção de conhecimento para uma nova cultura, que a nosso ver é a própria gestação da transformação da realidade.

## Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor (1995). *Educação e emancipação*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- AGOSTINI, Marcia e D'ACRI, Vanda (orgs.) (1994). *Trabalho feminino e saúde*. Rio de Janeiro, Fiocruz.
- ALVES, Roberta Belizário (2002). *Ele vai para o céu porque morreu trabalhando: a atenção à saúde dos trabalhadores no interior do Espírito Santo*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, ENSP-Fiocruz.
- ARROYO, Miguel (1998). *Trabalho: educação e teoria pedagógica*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.

- BRITO, Jussara Cruz (1999). *Saúde, trabalho e modos sexuais de viver*. Rio de Janeiro, Fiocruz.
- CAMBI, Franco (1999). *História da pedagogia*. São Paulo, Unesp.
- DOSSIÊ MST ESCOLA (2005). Documentos e estudos 1990-2001. *Caderno de Educação*, n. 13, edição especial, Iterra.
- ENGELS, Friedrich (2004). Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In: ANTUNES, Ricardo (org.). A dialética do trabalho*. São Paulo, Expressão Popular.
- ESKIN, Paul (2003). *A medicina na Bíblia*. Rio de Janeiro, Editora Medsi.
- FREIRE, Paulo (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- (1988). *Pedagogia do oprimido*. 10ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- (1992). *Pedagogia da esperança*. São Paulo, Paz e Terra.
- (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (1996). *Educação e a crise do capitalismo real*. 2ª ed. São Paulo, Cortez.
- (2009). Capital humano. *In: PEREIRA, Isabel Brasil e LIMA, Julio César França (orgs.). Dicionário da educação profissional em saúde*. 2ª edição. Rio de Janeiro, EPSJV.
- GADOTTI, Moacir (1979). Educação e ordem classista. *In: FREIRE, Paulo. Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, Cortez-Instituto Paulo Freire; Brasília, Unesco.
- (1997). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo, Cortez.
- GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto (1992). *Estado e educação popular na América Latina*. Série Educação Internacional-Instituto Paulo Freire. Campinas, Papirus.
- GRAMSCI, Antonio (1978). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 7ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

- (1986). *Concepção dialética da história*. 6ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- (2001). *Cadernos do cárcere*. Volume 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- (2002). *Cadernos do cárcere*. Volume 3. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- (2006). *Cadernos do cárcere*. Volume 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- KEBIR, Sabine (2003). “Revolução-restauração” e “revolução passiva”: conceitos de história universal. *In: COUTINHO, C. N. e TEIXEIRA, A. P. (orgs.). Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- KELLY-SANTOS, Adriana e ROZEMBERG, Brani (2005). Comunicação por impressos na saúde do trabalhador: a perspectiva das instâncias públicas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 10, n. 4, p. 929-38.
- KUENZER, Acácia Zeneida (1995). *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez.
- MACCIOCHI, Maria Antonietta (1980). *A favor de Gramsci*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- MANFREDI, Sílvia Maria (1996). *Formação sindical: história de uma prática cultural no Brasil*. São Paulo, Escrituras Editora.
- MARX, Karl (1974). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo, Abril Cultural, coleção Os Pensadores.
- (2004). Processo de trabalho e processo de valorização. *In: ANTUNES, Ricardo (org.). A dialética do trabalho*. São Paulo, Editora Expressão Popular.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich (2004). Crítica ao programa de Gotha. *In: ANTUNES, Ricardo (org.). A dialética do trabalho*. São Paulo, Expressão Popular.
- MATTOS, Ubirajara e SIMONI, Miguel (1993). *Roteiro para construção do mapa de risco*. Rio de Janeiro, Cesteh/Fiocruz-Coppe/UFRJ.

- MINAYO-GOMEZ, Carlos (1995). Processo de trabalho e processo de conhecimento. *In*: MINAYO-GOMEZ, Carlos; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; e NOSELLA, Paolo (orgs.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 3ª ed. São Paulo, Cortez.
- MINAYO-GOMEZ, Carlos; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; e NOSELLA Paolo (orgs.) (1995). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 3ª ed. São Paulo, Cortez.
- ODDONE, Ivar (2007). Reflexiones sobre el modelo obrero italiano. *Revista Sindical Salud, Trabajo y Medio Ambiente*, v. 2, n. 5, p. 4-8.
- ODDONE, Ivar; MARRI, Gastone; GLORIA, Sandra; BRIANTE, GIANNI; Chiattella, Mariolina; e RE, Alessandra (1986). *Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde*. São Paulo, Hucitec.
- PUIGGRÓS, Adriana (1992). Tres artículos sobre cuestiones de la educación socialista. *In*: CIAVATTA FRANCO, Maria A. (org.). *Estudios comparados en educación en América Latina*. Buenos Aires, Libros del Quiquincho.
- SABROZA, Paulo Chagastelles; LEAL, Maria do Carmo; RODRIGUES, Ricardo; e BUSS, Paulo Marchiori (orgs.). (1992). *Saúde, ambiente e desenvolvimento*. Volume 2. Rio de Janeiro, Abrasco-Hucitec.
- SANTOS, Boaventura de Souza (1987). *Um discurso sobre as ciências*. 9ª ed. Porto, Edições Afrontamento.
- SAVIANI, Dermeval (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, Celso João; ZIBAS, Dagmar; FELÍCIA, Madeira; e FRANCO, Maria Laura (orgs.). *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, Vozes.
- SOUZA, Kátia Reis; BRITO, Jussara Cruz de; e SANTOS, Maria Blandina Marques (2001). Saúde do trabalhador e práxis educativa: a for-

- mação no processo de produção de conhecimento em saúde.  
*In*: BRITO, Jussara; BARROS, Maria Elizabeth Barros; NEVES, Mary Yale; e ATHAYDE, Milton (orgs.). *Trabalhar na escola? “Só inventando o prazer”*. Rio de Janeiro, Edições Ipub-Cuca.
- SOUZA, Kátia Reis; ROZEMBERG, Brani; KELLY-SANTOS, Adriana; YASUDA, Nanci; e SHARAPIN, Marta (2003). O desenvolvimento compartilhado de impressos como estratégia de educação em saúde junto a trabalhadores de escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 19, n. 2, p. 495-504.
- TUMOLO, Paulo Sérgio (2002). *Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista*. São Paulo, Editora Unicamp.
- VIDAL, Mário César (1995). *Conceitos básicos para uma engenharia do trabalho, ou seja, uma ergonomia contemporânea*. Rio de Janeiro, Grupo de Engenharia do Trabalho e Ergonomia-Coppe-Ufrj.