

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

Lucas Elber de Souza Cavalcanti

O SABOR DA EXPERIÊNCIA POLITÉCNICA:
(re)conhecendo o “Eu (no) Politécnico”

Rio de Janeiro
2012

Lucas Elber de Souza Cavalcanti

O SABOR DA EXPERIÊNCIA POLITÉCNICA:
(re)conhecendo o “Eu (no) Politécnico”

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
como requisito parcial para aprovação no curso
técnico de nível médio em saúde com
habilitação em laboratório em biodiagnóstico
em saúde

Orientadora: Valéria Carvalho
Co-orientadora: Marcia Lopes

Rio de Janeiro
2012

Lucas Elber de Souza Cavalcanti

O SABOR DA EXPERIÊNCIA POLITÉCNICA:
(re)conhecendo o “Eu (no) Politécnico”

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
como requisito parcial para aprovação no curso
técnico de nível médio em saúde com
habilitação em laboratório em biodiagnóstico
em saúde

Orientadora: Valéria Carvalho
Co-orientadora: Marcia Lopes

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

(Dra. Anakeila de Barros Stauffer - FIOCRUZ/EPSJV)

(Dra. Grasielle Nespoli - FIOCRUZ/EPSJV)

(Dra. Marcia Cavalcanti Raposo Lopes - FIOCRUZ/EPSJV)

(Ma. Valéria Ferandes de Carvalho - FIOCRUZ/EPSJV)

*Dedico este Trabalho à minha mãe;
à minha irmã;
aos meus amigos e amigas;
a Rafael Ferreira de Moraes (In Memoriam).*

AGRADECIMENTOS

A Escola Politécnica foi um sonho pra mim, um sonho que se materializou na forma de amigos, experiências e conhecimento. Por isso, agradeço a Deus por ter me marcado com esse sonho e ter garantido a minha permanência nesse local.

Agradeço também à minha mãe, por ter sido o exemplo de força e sabedoria, apesar de tantos problemas que passa. Mãe, muito obrigado por você ser assim: sensível e forte, por tentar me entender e fazer um esforço grande pra isso. Muito obrigado, minha linda mãe guerreira!

Julia, minha irmãzinha, sem a sua preocupação e sorriso, não teria conseguido concluir esse objetivo. Muito obrigado por alegrar a nossa família. Valeu meu anjinho!

Carlos, agradeço também pelo apoio e pela dedicação em resolver boa parte de meus problemas. Seguimos juntos, meu amigo!

Valéria (Val, Valzinha, Valdirene), minha mestra, foram três anos trabalhando arduamente nessa monografia. Faltam palavras pra agradecer a sua participação (e espero que daqui pra frente se efetive em presença) na minha vida: sua dedicação, apoio, sua luta (que me inspira), suas perguntas intermináveis e sua confiança, se tornaram mais do que provas para uma amizade, que se fortaleceu a partir dessa experiência de pesquisa. Valéria, que a mudança em nossas vidas inicie a partir de agora, que o rebento de novos seres (Koru) inspire as nossas danças na roda da vida. Seguimos dançando Val!

Grasiele Nespoli, Grasi, ou simplesmente, minha amiga, minha confidente, meu espelho. Aquela que me desorienta e alimenta a minha loucura. Grasi, você viveu comigo um dos momentos mais importantes da minha vida! Lembro das várias vezes em que conversamos, que eu sempre vinha com um drama diferente (um mais fantasiado que o outro e sem nenhuma solução aparente). Obrigado por atender às “zilhões” de ligações a cobrar, algumas já tarde da noite; por me fazer assistir a “novela do capitão Herculano”; por me aturar; por me ajudar; por não conseguir sair mais da minha vida!

Marcia Lopes, apesar de ter entrado tarde na minha monografia, sua contribuição com os difíceis termos “psi” foi fundamental. Muito obrigado por ser realista e controlar os meus exageros na pesquisa!

Aos meus amigos, agora é o momento de agradecer aqueles que foram o meu porto seguro (tomara que eu não esqueça de ninguém): Ester, extensão do meu corpo, muito obrigado pela intensidade e pelo cuidado! Leticia, minha flor, o que seria de mim se não

tivesse uma amiga tão sábia e tão centrada, e que ainda revisava os meus camalhões, meus resumos chatos para monografia... Rodrigo, cara você é um insuportável, chato e muito irritante, mas eu não viveria sem uma amizade dessa. Valeu por tantos momentos em que me tirou do sério e que gargalhou das minhas desgraças! (Histórias boas de se LLER)

Mari, como eu te pertubo e testo sua paciência! Muito obrigado, por me aguentar e me socorrer... Por ler a minha monografia, durante os três anos! Valeu, sua linda!

Gabi Siracusa e Dandara, agradeço a vocês também! As risadas e as viradas de ano foram extraordinárias, nesses últimos quatro anos!

Igor, obrigado pela amizade sincera! Por me auxiliar neste percurso tão difícil, que foi o da Escola Politécnica, por me ensinar química e resolver aquelas listas insuportáveis, por tentar fazer eu entender Bacteriologia...

Maynara, sua doida! O que falar dessa amizade tão maluca que temos? Foram muitos tapas, brigas, muito estresse, mas muita necessidade... Precisamos dessa dose de loucura pra vivermos, né? Muito obrigado por viver as inconseqüências do mundo comigo!

Nati "Ameba"! Muito obrigado por ser sem noção, por ser tão carinhosa comigo e por lembrar de mim em lugares tão longes: uso o dissipador argentino de energia negativa até hoje! No meu quarto está o desenho que você fez pra mim, garantido que você de alguma forma estará presente em minha vida...

Mayra, você chegou recentemente em minha vida, mas já me encanta muito! Muito obrigado pelas palavras de carinho e afeto. Vivemos um momento tenso, nos aproximamos numa perda grande que tivemos, mas superamos pelo nosso amigo... Valeu pela força! Sua mãe também, muito me ajudou naquele momento: vocês duas me cativaram!

Cris e Aldeyse (minha Denise), muito obrigado por serem meninas tão encantadoras e viverem momentos felizes comigo, nesta escola! Não esquecerei de vocês e espero que a recíproca seja verdadeira!

Thalita (Tata), Cecília (Ciça), Jasmine (Jajá), o grupo mais revoltado e inconformado que já tive o prazer de estar! Muito obrigado por salvar a minha vida acadêmica, me ensinado meia hora antes das provas, por me fornecerem na clandestinidade as listas de matemática, química, física, etc. Valeu, meninas!

Diana e família, muito obrigado pelo apoio e acolhimento! Vocês são seres especiais, iluminados por Deus, verdadeiros anjos que Deus colocou na minha vida... Sou muito grato a família Teva, a qual já me sinto parte integrante!

Jujus Carentes: Ana (Nana), Karine, Aline, Iashmim (Iaia), Priscilla, Gabriela (Gabi), muito obrigado por tudo, mas principalmente pelas tretas (vocês sabem do que eu to falando... adoro vocês, suas lindas)!

Bianca, Maíra, Raquel Júnia, Raquel Torres, Luciane Vicente e Leila Salim, as melhores profissionais! Obrigado pelo cuidado e por me tirarem do desespero politécnico, várias vezes!

Agradeço, também a Flávio Paixão e aos companheiros do Grêmio Estudantil, vida grande a vocês!

Ana Paula Nascimento, muito obrigado pela ajuda em 2009, estando presente através de palavras de incentivo e de definições sobre a minha personalidade (uso até hoje o exemplo do universo).

Zeca Ferreira e Marina Garcia, muito obrigado pela confiança e pelo aprendizado que os dois me proporcionaram, para além da academia. “25 anos” e agora “Aldeia”, foram presentes pra mim, muito feliz por fazer parte dos projetos de vocês!

Patrícia, muito obrigado pela ajuda e por me encorajar nesses anos, sei que é seu ofício, mas mesmo assim te agradeço, afinal, cuidar dos meus conflitos e das minhas paranóias não é uma tarefa fácil! Sem esse apoio, acredite, não conseguiria fechar esse ciclo tão importante para minha vida...

Clarissa, Larissa e Guilherme, meus médicos do futuro! Muito obrigado por permitirem que eu participe da vida de vocês! João, você também, seu biólogo... Saudades da seção zona, com filmes ruins, pipoca e pizza na sua casa!

Brunna, apesar de sermos de grupos diferentes e áreas opostas, não conseguiria permanecer bem nessa escola, sem o seu apoio, seus conselhos, seu inconformismo... Sucesso, engenheira!

Rebeca, obrigado pela compreensão e pelo carinho, durante esses anos. Muito obrigado por dar uma importância tão grande ao meu trabalho, que não tenho nem como retribuir. Foi muito bom presenciar a sua transformação e amadurecimento nessa escola!

Daniela e Cintia, vocês foram cruciais no último ano da EPSJV, pra mim... Seus conselhos e apoio, mas mais do que tudo isso, a presença de vocês contribuiu para o que hoje sou. Muito obrigado por estarem comigo no momento mais confuso e mais definidor da minha vida! Sigo com vocês, de longe...

Mirella, por ela... valeu pelos momentos de descontração nesses quatro anos! Por ter me assustado com suas brincadeiras e seu jeito de ser “excêntrico” (ou melhor, hipster); por

me ensinar, a cada dia, a encarar a vida como uma piada. Muito obrigado, por permitir que eu seja seu amigo e que curta essa coisa fofa que é a Gi.

Anna Luiza, muito obrigado pela ajuda no grupo focal, sua contribuição foi fundamental para execução dessa monografia! Obrigado por irradiar a sua luz em minha vida!

Aos colegas que se voluntariaram em participar do grupo focal, muito obrigado pela confiança que depositaram em meu trabalho. Agradeço a todos os 45 inscritos, e registro aqui que minha vontade era realizar um trabalho com a participação de todos vocês, mas, infelizmente, o tempo e as circunstâncias não contribuíram para tal...

Bom, é isso! Foram muitos os sujeitos que contribuíram para o cumprimento do meu trajeto politécnico e é por eles que apresento a minha pesquisa. Obrigado meu povo, seguimos juntos!

*“SÓCRATES - Vejamos agora o que aconteceria,
se se livrassem a um tempo das cadeias
e do erro em que laboravam.
Imaginemos um destes cativos desatado,
obrigado a levantar-se de repente,
a volver a cabeça, a andar,
a olhar firmemente para a luz.
Não poderia fazer tudo isso sem grande pena;
a luz, sobre ser-lhe dolorosa, o deslumbraria,
impedindo-lhe de discernir os objetos cuja sombra antes via.”
(Platão)*

RESUMO

A presente investigação teve como objeto a perspectiva de educação politécnica, com suas contradições, limites e desafios. O estudo partiu, especialmente, das impressões de discentes do 1º, 2º e 3º ano, do ano de 2011 da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, instituição técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz. O autor partiu da própria experiência construída como aluno da EPSJV, além da observação do cotidiano da Escola e de seus colegas, para construir o seu objeto de pesquisa. Identificando peculiaridades e traços distintivos na proposta pedagógica, na organização institucional e na forma como as idéias que caracterizam o papel e o campo de atuação da Escola Politécnica se desdobram nas práticas educativas, teve como pretensão compreender em maior profundidade a vivência coletiva do processo que é parte constitutiva. A intenção do estudo, sobretudo, foi realizar um mapeamento das mudanças e transformações no corpo discente, em termo de amadurecimento, a partir da materialização do conceito de Politecnia que perpassa a vivência escolar. Propondo, ao final, a reflexão acerca de uma educação politécnica que considere no projeto escolar, o ser psico-social, salientando a percepção, sensibilidade e sentimento do estudante de ensino médio da EPSJV, ao longo de sua formação. Para cumprimento de seu intento, foram analisados, em sua pesquisa, documentos institucionais e artigos científicos a respeito da politecnia, da história da Escola Politécnica e do contexto em que se deu a sua criação. Em paralelo, para o trabalho de campo, foram selecionados 9 estudantes (de um total de 45 inscritos), distribuídos de maneira equânime entre as três séries. Tal seleção se deu por meio de sorteio, por se entender que por meio deste tornava-se efetiva a democratização do espaço de discussão que foi propiciado pela respectiva monografia. Da mesma forma, em que se excluiu a possibilidade de eleição que privilegiasse certos tipos de experiências (vivências) de estudantes no processo de formação em detrimento de outros.

Palavras-chave: Educação Politécnica; Formação; Experiência; Estudante; Sujeito; Instituição; Trabalhador; Projeto Político Pedagógico.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. APRESENTAÇÃO..... | 11 |
| 1.2 - Objetivos..... | 13 |
| 1.2.1 - Objetivo Geral..... | 13 |
| 1.2.2 - Objetivos Específicos..... | 13 |
| 1.3 - Metodologia..... | 14 |
| | |
| 2. O EU DA ESCOLA..... | 18 |
| 2.1 - Fiocruz e Politécnic: um caminho de diálogo..... | 18 |
| 2.2 - Entre lutas, embates teóricos e discussões políticas: do Politécnic à Politécnic..... | 22 |
| 2.3 - A formação sensível de trabalhadores em saúde na EPSJV..... | 26 |
| | |
| 3. A UTOPIA DO EU-ESCOLA..... | 29 |
| 3.1 - A outra forma de educar: o trabalho como princípio educativo geral..... | 30 |
| 3.2 - Entre o concreto e o abstrato: a ferramenta do Projeto Político Pedagógico..... | 31 |
| 3.3 - Projeto: atravessamento e transversalidade no cotidiano escolar..... | 34 |
| 3.4 - Instituído e instituinte: a contradição na prática escolar..... | 36 |
| | |
| 4. OS VÁRIOS “EUS” DA ESCOLA..... | 40 |
| 4.1 - Do particular..... | 40 |
| 4.2 - <i>Nosce te ipsum ut sis qui es</i> – Conhece-te a ti mesmo para seres quem és..... | 43 |
| 4.3 - Experiência..... | 48 |
| 4.4 - Do universal..... | 50 |
| 4.5 - Os Sabores da Experiência Politécnic..... | 53 |
| 4.5.1 - Tentativas..... | 64 |
| | |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 66 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 69 |

1. APRESENTAÇÃO

Desde pequeno, em minha casa, meu pai dizia que a educação é o elemento primordial para estruturação, seja profissional ou qualquer outra, para o ser humano. Cresci ouvindo de meu pai que sua vida profissional não se consolidou da maneira como ele queria, pois ele não concluiu sua graduação ao passo que formou nossa família cedo.

Num ambiente familiar de frustração, no que diz respeito ao trabalho e sua ferramenta, o estudo, respirei o ar denso da privação de meu pai acompanhado pela falta de oportunidade que a vida impôs à minha mãe em sua formação acadêmica. Ainda na infância, sentia que estava recebendo uma oportunidade, da qual os meus pais não puderam desfrutar.

Em meu nome carrego a paixão pelo conhecer: Lucas, “aquele que traz o conhecimento, a luz”. Minha carreira escolar é marcada pelas muitas superações que obtive, das quais atualmente - pelo poder de elucidação da sabedoria adquirida no processo de educação, tanto acadêmico quanto o experimentado em vida extraescolar - torno-as signos para minha vida, símbolos de vitória e de conquista através de um grande esforço.

Voltando a falar da minha família, da minha casa, observo que esta não é um ambiente adequado para o estudo e aos poucos percebi que os elementos familiares (entenda, os problemas de família) tinham influência direta sobre a minha postura e desenvolvimento escolar. Lembro do dia em que uma professora do antigo C.A. (hoje, 1º ano do ensino fundamental) conversou com minha mãe e disse que eu não era capaz de ser aprovado para 1ª série (atual 2º ano), pois não havia aprendido a ler e escrever. Aquela era a primeira muralha que iria enfrentar no processo acadêmico.

Um querer, um desejo tão forte e uma garra inexplicável serviram de dispositivo para acionar tal vitória: conquistei aqueles dois elementos tão rudimentares no mundo da educação. Mas que baseiam e configuram-se na complexidade da capacidade humana de criar, reproduzir e eternizar a experiência vivida num mundo, onde a observação e a explicação dada pelo homem a partir da natureza caracterizam o que chamamos de ciência.

Do aluno cheio de dificuldades e extremamente sensível aos problemas familiares, me tornei o aluno exemplar. Notas altas, bom comportamento em sala, participação e dedicação caracterizavam esse novo estudante. A sede em galgar novos caminhos, lugares mais altos, posições de maior destaque, permeavam meu pensamento. Chegava a hora de conquistar uma escola através de uma prova, um concurso público.

Em 2006 prestei meus primeiros concursos. Fichas de inscrição, fotos 3X4, comprovantes, documentos... Era o momento de provar que o aluno exemplar iria ser aprovado para qualquer escola técnica. Mas a maior escola de todas, a experiência da vida, me

ensinou da maneira mais rude a lição de que eu era e ainda sou uma pessoa em constante aprendizado e que por isso não poderia assumir uma postura arrogante, justificada a partir da consideração de que minhas aprovações, ao longo do percurso escolar, me classificariam como o melhor candidato em todos os processos de seleção e, por consequência, a aprovação seria certa em todas as ocasiões. Resumidamente, com a minha reprovação em todos os processos de seleção (ao todo foram cinco), pude reconhecer que o ser humano não é sábio por natureza, mas sim, por e em construção. Entendi que o processo de aprendizado é contínuo e que não pode ser delimitado em sistemas de aprovação reducionistas, uma vez que esses não conseguem medir na totalidade do ser o que ele realmente sabe ou apreendeu.

Já resignado de minha condição, em 2007 alimentei meu sonho e trabalhei (defini aquele momento, existi no e para o objetivo de ser aprovado). “Vou passar pra Escola Técnica!!!”, frases como essa foram coladas na parede do meu quarto. No calendário eu rabiscava os dias de inscrições e resultados, ao lado dos dias mais frases de efeito e afeto... Passei pra escola que tanto desejei.

Os primeiros dias na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (ou a Escola da Fiocruz, como eu dizia) caracterizaram-se no espanto, um estranhamento proporcionado pela estrutura da escola (organização, corpo docente, Projeto Político Pedagógico, enfim, todo o suporte educacional existente nessa escola e totalmente diferente das escolas públicas da Baixada Fluminense que havia estudado até então). Estranhamento que se confundia com deslumbramento e que me fazia perguntar: Que escola é essa?

Instigado fiquei... Com essa pergunta, a inquietação pela Escola Politécnica ia se materializando em curiosidade. E através da monografia, percebi que poderia satisfazer tal questão. Sendo assim, os próximos capítulos descrevem o caminho que percorri, durante a minha experiência nessa escola.

O primeiro capítulo busca contextualizar a Escola Politécnica na realidade, em que está inserida. Inicialmente, descreve-se a relação entre a Escola e a Fundação Oswaldo Cruz, evidenciando o objetivo de se ter uma escola de ensino médio no interior de um centro de pesquisa e desenvolvimento para a Saúde Pública, tal como é a Fiocruz. Também são apresentados os enfrentamentos que a Escola se propôs desde a sua gênese, com seu projeto de educação contra-hegemônico e de cunho revolucionário. A própria história da escola, das mudanças que sofreu ao longo de seus 26 anos, é minimamente esboçada por esse capítulo. A afirmativa que norteia esse capítulo é: A escola como proposta de mudança.

Logo após, o capítulo 2 irá discutir o projeto da Escola, sua concepção de educação e sua forma de ler o mundo. Para isso, se baseará no Projeto Político Pedagógico como forma

de se buscar entender as contradições inerentes ao processo de educação da EPSJV. Neste capítulo também será abordada a formação sensível dos trabalhadores, bem como a discussão que os caracteriza como sujeitos criativos no mundo do trabalho, capazes de engendrar movimentos de transformação e ruptura com a lógica de opressão do sistema econômico em que vivem. A corrente institucionalista se apresentará nesse capítulo, como forma de auxiliar a compreensão sobre essa dinâmica de transformação da realidade pelos trabalhadores/estudantes em seus locais de atuação. As questões que orientam esse capítulo são: “Afim de contas que proposta de educação é esta? O que ela busca desenvolver?”

Por fim, o último capítulo irá trazer a leitura dos estudantes sobre a educação politécnica. Neste capítulo, as percepções e análises feitas por cada estudante irão se confrontar umas com as outras, evidenciando a contradição que atravessa as relações e o cotidiano politécnico. O meio utilizado para efetivar o diálogo entre os estudantes, nessa pesquisa, foi o Grupo Focal. Através dessa metodologia, se tornou possível a troca de experiências entre cada estudante e até mesmo entre eles e eu. Sendo assim, essa monografia se estrutura na investigação sobre a experiência politécnica, registrando os olhares, os incômodos e as mudanças que os discentes, de uma forma geral, expõem. A proposta que norteia esse capítulo é: A construção do conhecimento a partir dos alunos.

1.2. Objetivos

1.2.1 - Objetivo Geral

Entender, a partir da visão do corpo discente, as contradições, os limites e desafios do processo de conhecimento proposto pela perspectiva da educação politécnica, ressaltando uma possível articulação desse princípio às reais necessidades dos estudantes.

1.2.2 - Objetivos Específicos

- Analisar as principais mudanças percebidas pelos discentes na sua forma de ser, sentir, pensar e agir ao longo da formação desenvolvida na EPSJV, destacando a experiência de muitos ao ingressarem na escola em razão do caráter/posicionamento diferenciado da instituição diante da realidade brasileira de educação.

- Compreender o caráter humano e social suscitado durante o processo de educação politécnica, utilizando este como meio/via/instrumento para fuga do cientificismo que pode potencializar um distanciamento da significação humana sobre o fazer ciência e trabalho de forma crítica e intervencionista para a melhora da sociedade atual;
- Realizar uma busca pela materialização do projeto da escola no cotidiano e na experiência educacional dos estudantes, com o intuito de ressaltar a continuidade do Projeto Político Pedagógico (PPP) para além de seu objeto escrito, prolongando-se na leitura e apropriação do mesmo pelo corpo discente;
- Identificar as principais questões que expressam as contradições e dificuldades que a Escola Politécnica enfrenta para a concretização do seu projeto, no sentido de poder afirmar na formação técnica a “educação dos sentimentos, da sensibilidade e dos sentidos” (EPSJV, 2005, p.145).

1.3 - Metodologia

Partindo da consideração de que o presente estudo buscará mapear as transformações e mudanças sentidas pelo corpo discente durante o processo de formação, a metodologia será desenvolvida em duas dimensões: conceitual-histórica e exploratória. Pretende-se com a primeira dimensão analisar a descrição da escola como instituição, marcada pela contextualização histórica e pela consideração de um projeto contra-hegemônico de educação. Para tal empreendimento, a pesquisa contará com o auxílio de documentos institucionais da Escola Politécnica. A dimensão exploratória, por sua vez, será realizada por meio do método Grupo Focal (GF), através do qual se buscará investigar os sentimentos e sentidos expressos por cada estudante em sua vivência na EPSJV. Vale ressaltar que, ao longo desta monografia, a própria experiência do autor, como estudante (sujeito constituinte do processo escolar) será levada em consideração, como base empírica e elemento de análise.

Os grupos focais, portanto, serão caracterizados pelo diálogo e pela reflexão coletiva. Reflexão que será proporcionada pelo confronto entre as diferentes visões e experiências de cada um, ao experimentar o processo de formação na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Segundo Trad (2003), o grupo focal prima por capturar informações que fazem alusão, ou melhor, remetem, a percepções, crenças e atitudes sobre um tema. O tema, portanto, é a experiência politécnica: contradições, desafios e contribuições percebidas pelos discentes ao longo de suas formações. Deste tema serão extraídas leituras individualizadas que conversarão umas com as outras, por meio do método Grupo Focal, já citado.

Nesta pesquisa foram realizados dois encontros em um grupo focal: o primeiro com uma hora e meia de duração, com a participação de 9 estudantes e o segundo, com 5 estudantes (em decorrência da falta dos outros integrantes, que estavam em atividades acadêmicas no momento em que era realizado o grupo), também com uma hora e meia de duração. Nesse segundo encontro, teve a participação de uma estudante do terceiro ano, na posição de redatora do grupo, a qual auxiliou na condução do grupo e na proposição de questões que fizeram os integrantes refletirem sobre a sua formação.

Foram produzidas 10 questões para reflexão no grupo focal, dividindo-se 5 para cada encontro. Vale ressaltar que tais questões servem, também, como dispositivo de reflexão para o grupo, auxiliando nas formulações e análises sobre a experiência de formação, de cada estudante (participante da pesquisa) na EPSJV, não se atendo, unicamente, a obrigação de serem respondidas (as questões) uma a uma, nesta pesquisa. Sendo assim, no primeiro encontro, foram tratadas:

- 1) Qual o sabor da experiência politécnica? Qual a imagem da experiência politécnica?
- 2) O que motivou o seu ingresso na EPSJV?
- 3) Qual a primeira sensação ao entrar na escola? Que lugar/ambiente da escola serviu de primeiro registro em sua mente (uma cena)?
- 4) Como é o cotidiano da Escola Politécnica e o que ele produz em termos de sentimentos?
- 5) Para você, o que é politecnicia?

Já no segundo encontro:

- 1) Como você percebe a postura da escola diante da realidade brasileira (de educação e de trabalho)? Você entende o projeto da escola? Você concorda ou discorda com a proposta de educação da escola?
- 2) Alguma concepção ou modo de ver o mundo foi modificado durante a sua experiência politécnica?
- 3) Em que a formação lhe emancipou¹? Você identifica espaços de liberdade no ambiente escolar? O que te encantou?
- 4) Em que a formação lhe aprisionou? Você consegue identificar alguma situação em que se sentiu angustiado, desmotivado, cansado? O que te desencantou?
- 5) Você consegue identificar mediadores da sua formação (por exemplo, o desejo, a paixão, o amor, o ódio)?

Tentou-se manter a divisão equitativa entre as séries, no grupo, contudo, isso não foi possível devido a falta de estudantes no segundo encontro. Vale ressaltar, que os estudantes que compuseram os grupos estavam matriculados na escola no ano de 2011, ou seja, não teve a participação de egressos. Ficou, ainda, estabelecido como critério para seleção desses estudantes:

- Divulgação no interior da escola da proposta de pesquisa, com convite para participação da mesma;
- Caso de número excedente de participantes: foi realizado sorteio entre os inscritos. Se inscreveram para participação na pesquisa 45 estudantes.
- Caso o número de inscrições fosse abaixo do previsto, o grupo focal seria realizado com o número de inscritos. Como o número de inscritos excedeu o número de vagas para o grupo, esse critério não teve funcionalidade na pesquisa, contudo, no segundo encontro, apesar de selecionados 9 estudantes, só compareceram 5 destes. Número abaixo do pretendido, mas que mesmo assim, não comprometeu a realização do segundo encontro.

¹ Ao se falar em emancipar, o pesquisador já parte de um pressuposto que a formação na EPSJV caminha para o sentido da independência (pessoal, familiar, de pensamento, estudantil, profissional, etc.) de cada estudante, que encontrará correspondência com a perspectiva do sujeito, abordado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da EPSJV.

Ainda sobre o sorteio, destaca-se que ele só ocorreu a partir de divulgação prévia da pesquisa no ambiente escolar, para propiciar a inscrição de voluntários para compor o grupo focal. Ressalta-se que o critério de sorteio foi escolhido, pois, a partir dele, tornava-se efetiva a democratização do espaço de discussão propiciado por essa monografia. Da mesma forma, em que se excluía a possibilidade de eleição que privilegiasse certos tipos de experiências (vivências) de estudantes no processo de formação em detrimento de outros.

2. O EU DA ESCOLA

2.1 - Fiocruz e Politécnico: um caminho de diálogo

Criada em agosto de 1985, a EPSJV, inicialmente chamada de Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio (PSJV) estruturou-se como Unidade Técnico-Científica potencializadora do conhecimento científico, fomentado na Fiocruz. Ao Politécnico coube a coordenação e a execução de atividades de ensino, pesquisa e cooperação técnica na área de Educação Profissional em níveis de Formação Inicial e Continuada, além do Curso de Educação Profissional de Nível Médio em Saúde (CTNMS).

No momento de criação do Politécnico, discutia-se a Reforma Sanitária, que defendia a saúde como um direito de todos. A relação entre a criação de uma escola de saúde e a Reforma Sanitária está na importância que esta última configura para a sociedade, devendo ser garantida também pela educação para se tornar efetiva, uma vez que a Reforma Sanitária

(...) propugna a reformulação do atual Sistema Nacional de Saúde [à época] – voltado para a reprodução da força de trabalho e a mercantilização dos bens e serviços – através da criação de um Sistema Único de Saúde, que se estruturará exclusivamente em função da essencialidade de seus objetivos, qual seja a melhoria da saúde de nossa população (CORTES, LIMA & MALHÃO, 1998: p.23).

Ou seja, em vista da defesa do SUS e sob o discurso da Reforma Sanitária é que o projeto da Escola Politécnica se baseou. Isto, porque, a escola entende que o SUS tem a necessidade de trabalhadores em saúde qualificados e politizados em razão do atendimento às demandas, bem como na manutenção dos direitos da população. Fazendo, a partir dos anos 90, uma frente ao projeto neoliberal de mercantilização da vida social, que fundamenta uma correlação de forças na sociedade, em que as perdas de garantias sociais pesarão sobre os sujeitos.

A gênese da EPSJV, vale lembrar, remete ao período de enfraquecimento das políticas públicas de saúde e de educação. O enfraquecimento das políticas sociais, portanto, diz respeito à subordinação do Estado-Nação pela corrente neoliberal que tornou essas mesmas políticas dependentes da especulação financeira e que, por isso, no âmbito da educação resulta numa formação extremamente reducionista². Sobre o reducionismo aponta-se ainda que, ele

² Entenda formação reducionista como aquela fragmentada, em que o que importa é a obtenção de bons resultados, independente do caráter processual da educação.

atingia e ainda atinge (também) o funcionalismo público através da generalização da “crença de que a esfera pública representa algo contraproducente e secundário” (FILHO, 1997: p.2).

No cenário de Estado fraco, na atenção às políticas sociais, e forte, para a manutenção da vida social na perspectiva mercantil da obtenção de remessas maiores de lucros, é que a Fiocruz se posicionou em defesa dos interesses da sociedade (Idem: 1997). Vale ressaltar que, para além da Fundação Oswaldo Cruz, diversas propostas reformistas fervilhavam no país, frutos de um momento histórico no qual se intensificou, opositivamente, a relação entre Estado e sociedade civil. Os anos compreendidos entre 1985 e 1990, então, marcaram o que fora autointitulado pelo governo da época como “Nova República”³.

Diante disso, a Fiocruz implantou o modelo de gestão democrática e participativa, desempenhando, com isso, uma resistência-cidadã frente às decisões governamentais que poderiam atentar contra a vontade manifesta da população. Com o objetivo de reduzir a oposição entre Estado e sociedade, a Fundação estabeleceu linhas de atuação, que trataram de articular os problemas práticos aos referenciais teóricos, explicitando, pois, o conceito amplo de saúde (Idem: p.3).

Segundo Filho (Idem), as mudanças estruturais ocorridas no interior da Fundação, no período acima citado, almejaram, ou melhor, projetavam, um futuro de modernidade, eficácia⁴, compromisso social e prática democrática, cuja a intervenção política promoveria um movimento de consciência e responsabilidade social, produzido pelos e para os trabalhadores da Fiocruz. Destarte, em 1987, tais mudanças ganham forma por meio do primeiro Congresso Interno, em que se discutiu um documento de elaboração de diretrizes institucionais que consistiria em última instância, em um projeto institucional. Desse modo, no Congresso ficou definida uma nova organização jurídica e administrativa através de um novo Estatuto.

A proposta de uma educação politécnica para formação em nível médio, no interior da Fiocruz, foi definida nesse I Congresso, o qual teve como um dos principais ganhos a elevação do nível de consciência dos trabalhadores em torno da questão do ensino na Instituição. A formação defendida então, a partir do Congresso, tinha como empreendimento a concretização da Reforma Sanitária. A respeito disso, Filho (Idem) observa que na Fundação Oswaldo Cruz se estabelece a conexão entre o “aparelho formador”, entendido como a

³ Período histórico posterior à ditadura militar. Período marcado pela estabilização econômica e pela democratização política do país. Um dos elementos de maior importância desse período é a formulação da Constituição de 1988.

⁴ Antenor Amâncio Filho, define exatamente o futuro pretendido pela escola a partir do termo eficácia, apesar desse termo, em outras leituras, remeter à pedagogia das competências

educação, e o “aparelho absorvedor”, que vem a ser a saúde, sendo a instituição correspondente à materialização dessa relação, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

A criação da Escola Politécnica, entretanto, “não foi precedida de longo e maturado planejamento que previsse, avaliasse, e equacionasse a gama de variáveis que se somam e se articulam em um projeto do porte e dimensão do pretendido” (Idem: p.58). Relatos do próprio autor evidenciam que a escola fora instalada, provisoriamente, em um prédio semi-abandonado, habitado anteriormente por morcegos e lacraias. Pode-se intuir que isso se deve a intensidade e motivação de funcionários da Fiocruz com o projeto em questão:

(...) sob o entusiasmo da proposta, realizou [-se] uma série de encontros para discutir o projeto e procurar, minimamente, encontrar e definir estratégias para fazê-lo viável (Idem: p. 59).

A proposta de uma educação diferenciada e desafiadora mobilizou a Fiocruz, desde os funcionários diretamente ligados à futura escola até a Presidência da Fundação. O Professor Sérgio Arouca, em pouco tempo de sua posse à Presidência (em maio de 1985), já inaugurava, em agosto, o Politécnico da Saúde, sendo suas atividades iniciadas no mesmo ano. Destaca-se entre os meses de maio a agosto, do ano de 1985, a elaboração do documento “Politécnico da Saúde – Diretrizes Básicas”, um produto de encontros entre profissionais da Fiocruz que discutiram sobre a gênese da escola,

(...) no qual é justificada a criação do órgão, traçadas linhas gerais de atuação para implemento da proposta e, especialmente, sinalizando, sob inspiração de experiência educacional desenvolvida em Cuba, para a construção de um processo de educação politécnica tendo como fundamento a concepção científica do mundo (FILHO, 1997: p.59).

Sendo assim, o Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio (à época) passa a existir, norteando suas ações na formação de profissionais de nível médio, nas áreas de produção tecnológica, pesquisa biológica e serviços de saúde pública. Com o objetivo de suprir as demandas do SUS, os cursos oferecidos, inicialmente, pelo Politécnico de Saúde dividiram-se em três modalidades: a primeira correspondia à atenção⁵ ao pessoal já absorvido pela rede de saúde; a segunda respeitando as necessidades específicas dos serviços de saúde. Sobre as duas modalidades anteriores, é importante ressaltar que, os cursos oferecidos eram destinados a trabalhadores da rede pública de saúde e servidores da Fiocruz. Estes dois modelos, então, desenvolvem-se na modalidade subsequente, ou seja, após a formação secundarista (ou de

⁵ Ou formação àqueles que já estavam no exercício do trabalho em saúde.

Ensino Médio), em uma terceira modalidade para os trabalhadores já inseridos no sistema de saúde.

Por sua vez, a terceira modalidade estará de acordo com as habilitações técnicas do segundo grau⁶, regulamentadas pelo sistema formal de ensino sob orientação da Lei nº 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) –, vigente à época. Essa terceira modalidade teve como especificidade articular simultaneamente

(...) apoios internos (junto aos demais órgãos que compõem o complexo Fiocruz) e negociações externas com outras entidades das áreas da saúde e da educação (com destaque para as Secretarias Estaduais e Municipais dessas duas esferas), buscando construir parcerias para objetivar a terceira linha de atuação, ou seja, um curso técnico regular de segundo grau (Idem: p.62).

Nota-se, a partir da terceira modalidade, uma articulação entre o local de trabalho dos trabalhadores e o estabelecimento de formação destes. A integração, neste sentido, já era esboçada com o diálogo entre as duas esferas de atuação (local de trabalho e a escola de formação) dos trabalhadores da saúde.

Sob a Lei nº 5.692/71 (LDB), ficava consolidado o ideal de conformação dos futuros trabalhadores do Brasil ao novo parâmetro de formação, a partir de uma educação que permitia “ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Lei nº 5692/71, cap. 1, art. 1º). A proposta, contudo, desconsiderou a infraestrutura da rede de ensino para operacionalizar a profissionalização, bem como desvalorizou, socialmente, o ensino de terceiro grau⁷, que não tinha uma base forte, humanista, a qual deveria ser construída no segundo grau. O resultado dessas implicações sobre o ensino do Brasil foi a significativa queda na qualidade do ensino fornecido aos estudantes de ensino médio, bem como um movimento de resistência à referida lei, que apesar de ocasionar mudanças no interior da própria Lei, não conseguiu evitar os danos efetuados por essa, sobre a educação secundarista (FILHO, 1997: p.6).

Ainda pode-se apontar como um dos efeitos danosos da lei acima citada, a noção de potencialidade conferida ao estudante, que versa no sentido de competência, algo adquirido durante o processo de formação e que tem por fundamento a “fragmentabilidade” do próprio saber, em técnicas e conhecimentos distanciados do entendimento global sobre o processo. A mesma noção de potencialidade dialoga com a de competência, ao considerar um caráter essencial e inato contido nos sujeitos da formação, e que, portanto, seria desenvolvido a partir

⁶ Nomenclatura utilizada à época para o que hoje é denominado Ensino Médio.

⁷ Equivalente, hoje, ao Ensino Superior.

de uma educação pautada na necessidade. Ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases efetivou o ideal capital de produção a partir da preparação da massa de trabalhadores na execução exaustiva de suas atividades, uma vez que se educa porque é necessário e não por autonomia. O sujeito trabalhador, nessa lógica, permanece preso à sua necessidade e encontra dificuldade em romper os limites de sua ação produtiva.

2.2 - Entre lutas, embates teóricos e discussões políticas: do Politécnico à Politécnica

Em contrapartida à lógica hegemônica de educação, que limita o potencial interventor de homens e mulheres sobre a trama social, no Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio (PSJV), será vislumbrada uma formação autônoma e emancipadora, e que mais tarde, irá se estruturar em uma formação que admite a dimensão humana de ser, sentir, pensar e agir. Ao se posicionar dessa maneira, o Politécnico será identificado, desde sua gênese, como uma instituição de caráter diferenciado, que faz oposição à realidade brasileira de educação e, até mesmo, à ordem política e econômica mundial.

Em consideração à importância institucional do PSJV como agente articulador nas áreas da educação e da saúde, um movimento de consolidação da Escola Politécnica iniciou-se, a fim de construir um novo projeto pedagógico para ampliação das “práticas na perspectiva da formação integral dos trabalhadores” (EPSJV, 2005, p.12). Destaca-se nesse movimento de consolidação a realização do Seminário Choque Teórico I, realizado no Rio de Janeiro, no período de 2 a 4 de dezembro no ano de 1987, em que Demerval Saviani tratou da concepção de Politecnia, como a

(...) que envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade... (SAVIANI, 2003: p.142).

Saviani também evidenciou a importância da formação do aluno baseada no princípio da articulação entre teoria e prática, através de sua exposição sobre os critérios aos quais devem ser respeitados para desenvolvimento de uma educação politécnica na Fiocruz. E ainda, contribuiu ao discutir e analisar a práxis politécnica, a partir da realização de “discussões e reflexões periódicas sobre o desenvolvimento do processo, como forma de manter/ampliar a coesão em torno da proposta” (FILHO, 1997: p.69).

Outra fala também identificada como relevante para construção do projeto pedagógico do Politécnico é a de Nilda Alves, que traz a discussão sobre o currículo da escola. Nilda

inova o currículo através de sua construção por eixos curriculares, que se opõe à concepção de grade curricular:

Com o objeto de discussão localizado na instalação de um curso técnico de segundo grau em uma instituição da saúde e sem desconsiderar a necessidade de se estabelecer um currículo com amparo geral, a autora alinha os seguintes eixos para o curso, apontando a necessidade de serem discutidos e traduzidos em disciplinas e em outras atividades curriculares: relação saúde-sociedade (ou sociedade-saúde), a saúde pública, o cotidiano dos lugares da saúde pública e, como quarto eixo, o discurso das culturas vivas (FILHO, 1997:70).

Nilda Alves (no I Seminário Choque Teórico, no ano de 1987) ressalta que, sobre o primeiro eixo destaca-se como categoria fundamental o trabalho, enquanto o segundo eixo responde à categoria cidadania, o terceiro ao movimento e o quarto, à prática social.

Em posse das reflexões obtidas pelo I Seminário Choque Teórico, em 1988, com seu currículo pedagógico, a EPSJV distancia-se de uma formação puramente tecnicista. Aproveitando-se das contradições geradas a partir da Lei 5692/71, que dividia as áreas de conhecimento, a escola introduz a educação artística, o teatro, a música, a expressão corporal, a filosofia, entre outras, em seu programa educacional, com o intuito de promover a interação entre as disciplinas do Curso Técnico de 2º grau. A interação também é considerada a partir da própria concepção de formação profissional, a qual prevê a necessidade de uma teoria para basear a técnica, e que realiza a “aproximação da formação técnica com as ciências da formação geral” (RAMOS, 2005: p.111).

Vale apontar que, diferente do modelo de currículo integrado (aplicado pela EPSJV), na formação profissional do sistema de ensino brasileiro, também ocorre a integração, ou interação, entre as disciplinas do curso técnico e da formação geral, porém essa relação responde à

(...) hierarquia positivista das ciências e a racionalidade taylorista-fordista de produção, de modo que a formação profissional passou a obedecer a uma sequência clara e linear: fundamentos seguidos por métodos e esses seguidos pela experimentação (RAMOS, 2005: p.111).

Tal tipo de formação fere a concepção de currículo integrado a partir da fragmentação dos saberes, o que leva a “privatização da liberdade” do educando em conhecer a realidade em sua completude, bem como o direciona a optar pela parte alienada e abstrata de sua formação, que o condiciona a continuar em seu percurso acadêmico, agora em nível superior. A continuidade, possibilitada pela formação geral no ensino médio, para a vida acadêmica, é uma preocupação na própria elaboração desse tipo de currículo que segue “parâmetros de legitimação dados pelos exames de acesso ao ensino superior” (RAMOS, 2005: p.111).

A proposta, então, desenvolvida a partir daquele momento pela Escola Politécnica, confronta o tipo de formação preconizado pelo sistema de ensino brasileiro, uma vez que cumpre com a função de centralizar no ser humano a formação geral e profissional, buscando em sua efetivação o diálogo com a realidade histórica, compreendendo seus fenômenos, acontecimentos e especificidades. Uma formação que, como dito, recebe o nome de currículo integrado e que

(...) tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. Segundo ele [Santomé], o termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. O termo poderia ser reservado à inter-relação entre os diversos campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área de conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa elaboração. A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares (SANTOMÉ apud RAMOS, 2005: p.114).

Como mais uma tentativa de escape da formação voltada à lógica de mercado, que reduz e aliena a classe trabalhadora do sentido de seu trabalho, e em resgate a contribuição dada por Nilda Alves (no Seminário Choque Teórico I), a EPSJV estrutura seu projeto de educação a partir de eixos norteadores. O primeiro corresponde ao conceito de Politecnicidade que dá base não só para o resgate do significado do trabalho, mas permite a criação de um novo projeto de sociedade. Logo após, o materialismo histórico como forma de fundamentar o currículo integrado politécnico, fazendo assim, a crítica ao capitalismo na vida social através da relação entre o particular e o universal, compreendendo a formação técnica como também formadora de cidadania. O terceiro volta-se ao entendimento do sujeito a partir de sua singularidade e como consciência geral. Seguindo a ordem identifiadora num dos eixos do Projeto Político Pedagógico (PPP), o que pretendo trazer como foco de análise, que é entender o sentido da frase: "Afirmar na formação técnica a 'Educação dos sentimentos, da sensibilidade e dos sentidos' (EPSJV, 2005, p.145). E, por último, a consideração do trabalho como princípio educativo e a pesquisa com princípio educativo, onde se pode apontar, dentre outras, a pesquisa materializada nas monografias feitas ao final dos cursos pelos alunos.

Para finalizar o ciclo de debates iniciados em 1987, no ano de 1989 foi realizado o Seminário Choque Teórico II, que desta vez trazia como proposta a discussão "Saúde, trabalho e formação", um embate que se fazia presente já na gênese do Politécnico, isto porque a saúde sempre era apontada como questão fundamental da instituição. Com isso, identifica-se que o objetivo do I Seminário foi a análise da concepção de politecnicidade, bem como sua experimentação no plano pedagógico para formação de trabalhadores em saúde. Já

o II Seminário pautou-se na realidade profissional dos trabalhadores em saúde, desde sua formação até os desafios tecnológicos que à sociedade são propostos.

Para Antenor Amâncio Filho, os Seminários Choque Teórico (I e II) firmaram-se como espaço de discussão e construção coletiva de um projeto educacional diferenciado para trabalhadores em saúde de nível médio. E, segundo o autor

Um dos pontos (ou pistas) advindos desses eventos relacionava-se ao entendimento de que qualquer processo educacional que se pretenda deve ser pensado levando-se em conta o estágio de desenvolvimento econômico e as condições sociais de cada país ou região, isto é, a realidade com a qual e para qual a prática pedagógica será desenvolvida. Com isto, o preceito de politecnicidade deveria ser cogitado tendo em vista o contexto social brasileiro e, mais especificamente, o da Fundação Oswaldo Cruz, com suas características peculiares” (FILHO, 1997: p.85).

Filho continua dizendo que é fundamental para sobrevivência do projeto o comprometimento dos profissionais, bem como sua “(re)educação para poder educar tendo o trabalho como eixo, num esforço acima da simples proclamação de fé no próprio trabalho” (FILHO, 1997: p.85). Ademais, o autor lembra que não se pretende formar eruditos, mas sujeitos que compreendem os conceitos que norteiam saberes práticos, especialmente no trabalho em saúde.

Dentre os entraves, já citados anteriormente, para realização do projeto educacional da EPSJV, aponta-se, agora, aquele que irá sintetizar a historicidade da luta entre a formação humanista e a formação para o mercado: o Ensino Médio. Historicamente,

O ensino médio - secundário e técnico-profissionalizante - vai apresentar característica dual. O secundário com formação humanística e científica (clássico e científico), continuando a preparar para a universidade, e o ensino técnico-profissionalizante preocupado com a formação para o trabalho. Define-se, com isso, uma hierarquia do acesso às oportunidades e aos postos de mando na sociedade, com uma clivagem de classe que não escapa à análise crítica, tendo ao fundo uma bem nítida divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual’(PEREIRA e RAMOS, 2006, p.28).

A EPSJV, portanto, ao conceber em seu modelo de educação, o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, irá enfatizar a militância por uma educação igualitária, integrada, crítica, humanitária e de qualidade. Aos trabalhadores formados nessa escola caberão a discussão e reflexão sobre as políticas de saúde, ciência e tecnologia, com o intuito de promover uma transformação social na realidade brasileira.

2.3 - A formação sensível de trabalhadores em saúde na EPSJV

Ao lermos, atentamente, o Projeto Político Pedagógico da Escola Politécnica, iremos perceber como forma de estruturação, a consideração de que a produção no mundo do trabalho deve respeitar a autonomia do sujeito trabalhador. Da mesma forma, o produzido (mercadoria) deverá obedecer ao atendimento da demanda da sociedade, em forma de necessidade⁸. Tudo isso, em consonância com a inserção total (a qual refere-se ao fim da dicotomia entre manual e intelectual, durante o processo de produção) do sujeito trabalhador em seu trabalho, este intervindo e refletindo intelectualmente e manualmente.

Sob essa consideração, ao sujeito trabalhador será atribuída a ideia de cultura do trabalhador, a qual diz que o trabalhador ao experimentar o cotidiano, tanto em seu local de trabalho como em sua comunidade, cria uma sociabilidade rica e diversa. Com isso seu trabalho assume, também, a dimensão política, comunitária, esportiva e cultural (BRASIL e RAMOS, 2006: p.29). Seguindo essa análise, assim como os trabalhadores, os estudantes podem ser identificados como sujeitos de sua própria cultura, uma vez que estabelecem, em diferentes instâncias, apropriações da realidade em que vivem, mediadas pela própria participação destes na produção cultural, tanto na vida em termo escolar quanto em extraescolar.

As qualidades sensíveis do trabalhador (ou do estudante), portanto, versam na afirmativa de que a vida social não deve ser diferenciada em cotidiana e do trabalho (ou da escola). Isso, porque, a própria vida cotidiana é objeto sensível de transformação por parte dos sujeitos no dia a dia, e o trabalho nada mais é que a atividade primeira de intervenção sobre a realidade. O trabalho é, pois, a materialização da existência do ser humano. Vale indicar neste momento, que a educação, como forma de intervenção sobre a realidade, também pode ser considerada como um tipo de trabalho. Sendo assim, os alunos ao estudarem, também estão trabalhando, uma vez que definem sua existência na atividade reflexiva, crítica e transformadora sobre a realidade.

Percebendo isso, o sistema econômico atual, se apresentando em nome da flexibilização, trata de diferenciar a vida em trabalho da vida em comunidade. Essa diferenciação se dá nos termos da autonomia, a qual é subjugada à produção. Por isso, em seu local de trabalho, o trabalhador estará preocupado em cumprir suas funções para o sucesso da produção e não em executar suas funções em razão da liberdade humana de modificação do

³ Entenda necessidade como o fundamental para manutenção da vida social e biológica do sujeito em sociedade, instituída de acordo com os valores culturais vigentes.

que é real. De volta à sua vida em comunidade, estando ausente em seu local de produção, ele deverá consumir (em demasia) o produzido. Com isso, não é mais a liberdade – como prega a flexibilização – mas o aprisionamento do trabalhador na lógica do fetiche da mercadoria, quando o produto passa a normatizar a vida do trabalhador.

A sociedade atual reproduzirá essa lógica de controle sobre o sujeito, desde sua atividade laborativa até seu sentimento, desejo, e sua construção empírica sobre o real. Sobre esse aspecto, Michel Foucault argumenta que, ao longo dos séculos, o Estado por meio de suas instituições concretizou uma lógica de vigia e de punição. Lógica, esta, que por tratar-se de uma sociedade capitalista, vai responder à perspectiva lucrativa de mercado. Tal como mencionado anteriormente, a própria lógica de punição e vigia excederá o espaço físico das instituições como, por exemplo, o trabalho e atingirá a vida em seu aspecto universal, comum. Nessa relação quem dará as ordens são os produtos, as coisas, eles, portanto, irão traçar os rumos da vida em sociedade.

Tem-se com isso que a perspectiva emancipadora contida na educação (comparada anteriormente à dimensão ontológica do trabalho) se perde, uma vez que a própria educação responderá à lógica mercantil divisora, fragmentadora e alienadora do potencial transformador da humanidade. O conhecimento e a ciência, nessa ordem social, serão distanciados em todo tempo de seus potenciais de ruptura e reivindicação, tornando-se mantenedores da própria ordem construída. Sistematizando, com isso, saberes acerca do controle das ações dos seres humanos, estabelecendo regras morais (ou não) como estratégias de contenção e, ainda, engendrando formas de repressão à movimentos de mudança e transformação.

Em contrapartida a isso, a educação por meio dos sentidos e da consideração da qualidade sensível do educando irá recompor o que fora dividido pela atual hegemonia educacional. É na realidade construída e entrelaçada pelos sujeitos transformadores, e pelas suas vivências em comunidades, no dia-a-dia, que a educação como projeto de sociedade, ministrada pela EPSJV, buscará pautar-se também no potencial sentimental e afetivo, que os estudantes possuem. Tal arcabouço sensível, construído ao longo do processo de formação na escola, permitirá que os estudantes percebam seus locais de trabalho de maneira diferente, ou seja, a qualidade sensível desses estudantes-trabalhadores irá reverberar em suas efetivas atividades do trabalho em saúde, os quais irão deparar com a

(...) desvalorização do projeto público e universal de saúde, da tradição também pública da medicina brasileira e da própria visão de uma medicina preventiva, ao invés de apenas curativa e invasiva. [O trabalhador em saúde] Continua sofrendo essa influência porque recebe salários baixos e trabalha em ambientes empobrecidos, nos quais muitas vezes faltam os equipamentos e medicamentos básicos. Mais do que isso, indiquemos a importância da estrutura burocrática dos serviços públicos de

saúde, muitas vezes fechada e hierárquica, pouco capaz de absorver o conhecimento tácito que o trabalhador desenvolve em seu cotidiano. Portanto, pouco ágil em dar respostas a críticas e demandas, muitas vezes justas e pertinentes. No vértice, existe a pressão para que esse mesmo trabalhador se adapte às novas tecnologias e às mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho (BRASIL e STAUFFER, 2006: p. 35).

Percebe-se com isso, então, a consideração da formação sensível dos estudantes no espaço da Escola Politécnica, como forma de resistência e luta desses estudantes, futuramente, no exercício de seus trabalhos na área da saúde, como técnicos de nível médio.

3. A UTOPIA DO EU-ESCOLA

O marxismo é uma das principais referências da EPSJV. Dessa forma, a escola baseia-se na dialética sujeito-trabalho e, em coerência com essa perspectiva, prioriza em suas ações a conscientização de seus educandos, a partir da compreensão sobre o processo de trabalho em sua totalidade, ou seja, entendendo-o como constituinte do ser social em todas as suas dimensões.

Karl Marx (1818-1883), a partir do conceito de politecnicidade, enfatiza a multilateralidade do ser humano, ou seja, a consideração de que o sujeito é integral (corpo e alma) através de sua pluralidade propiciada pelo ato de transformação de sua realidade, por meio do trabalho. Em linhas gerais, o trabalho dirá o que o ser humano é em sua concretude, na constituição, no processo dinâmico da vida.

Essa leitura sobre o trabalho possibilita devolver ao ser humano sua condição (de existência em todas as dimensões) expropriada pela materialidade da produção capitalista. Essa produção destituiu o trabalhador de seu real poder de intervenção. Intervenção esta que poderia causar uma ruptura com a atual configuração social. A EPSJV, portanto, nasce do desejo por uma educação que fundamente uma nova sociedade.

Com a apropriação do conhecimento como “instrumento para a luta contra a divisão social do trabalho e a dominação” (EPSJV, 2005:7), uma vez que este tem como potencial a viabilização de uma leitura crítica sobre o real, a EPSJV orienta suas ações através da formação ética, política e técnica dos indivíduos, buscando contribuir para a formação de trabalhadores qualificados e críticos, educados no conflito e na contradição gerados a partir do inconformismo à ordem econômica atual, que submete os mesmos à alienação das questões pertinentes ao processo de trabalho.

A formação dos trabalhadores da saúde se dá predominantemente em consonância com contexto político-econômico das sociedades, marcado atualmente por uma perspectiva econômica que se apresenta acima das reflexões políticas e que subverte os constituintes sociais⁹ em mercadorias.

A condição neoliberal intensificou as distâncias e diferenças existentes entre o público e o privado de tal forma, que acabou por dissolvê-las. Além de comprometer a autonomia da classe trabalhadora, tornando-a pulverizada, intensificando (ou contribuindo para), dessa forma, uma já existente coletivização padronizada dos trabalhadores, alienados ao processo de trabalho. Em outras palavras, a condição neoliberal contribuiu para a massificação de sujeitos

⁹ Direitos e garantias sociais.

afastados da perspectiva criativa de seus trabalhos, em razão da repetição de técnicas pra continuidade da produção.

Diante da alienação atual da classe trabalhadora e do intento por uma educação vista como projeto de sociedade, a EPSJV compromete-se com a redefinição da política educacional. A Escola entende que a educação é um direito social que há muito vem sendo subjugado a interesses mercadológicos e puramente produtivos para o sistema econômico atual, portanto, é de fundamental importância a revisão de tal política. Articulando essa política, em seguida, à reestruturação do sistema de ensino do Brasil, e, no que diz respeito à especificidade da formação proposta por essa escola, ao fortalecimento do SUS.

3.1 - A outra forma de educar: o trabalho como princípio educativo geral

A Escola Politécnica considera que, a partir de sua experiência prática em formar trabalhadores da saúde, além de fortalecer o SUS (dando voz e importância a seu projeto e resgatando os ideais da Reforma Sanitária), desenvolve uma nova forma de ensino. Este, associado ao desenvolvimento científico e que tem no trabalho, o princípio educativo geral, cuja concepção responde “à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio de todas as potencialidades do ser humano” (CIAVATTA, 2008, p.408). Ou seja, uma formação ampla e que confere ao trabalhador o domínio de suas técnicas e autonomia crítica para posicionamento ativo (interventor e conhecedor) sobre a realidade e que, portanto, projeta-se como possibilidade para a reestruturação do sistema de ensino do Brasil.

Ter o trabalho como um princípio educativo indica as dimensões que este pode assumir segundo nossas experiências:

(...) podemos apreendê-lo ou aprender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma mercadoria (MARX apud CIAVATTA, 2005, p.7).

O trabalho, pois, pode educar pela dor, sofrimento, angústia ou pelo prazer, satisfação e como expressão de liberdade.

Partindo da perspectiva da classe trabalhadora, elucidando a importância de se entender o trabalho como o princípio educativo geral, a politecnicidade vem salientar a relação existente entre a educação e o trabalho, tratando a articulação entre os dois como definidora da existência humana. Ou seja, a razão pela qual homens e mulheres se caracterizam como

tais na sociedade, perpetuando-se a partir de sua interferência sobre a natureza a fim de modificá-la e adaptá-la às suas necessidades (CIAVATTA, 2006). Neste entendimento, de transformação da natureza, os sujeitos seguem produzindo suas condições de existência, das quais podemos citar a cultura.

O trabalho, na perspectiva da produção cultural, irá ultrapassar a barreira materialista – ressaltada pela sociedade capitalista – assumindo, também, uma dimensão simbólica e admitindo produções políticas e ideológicas. O capitalismo, portanto, irá se manter a partir da institucionalização de um suporte ideológico, responsável pela transformação das questões do trabalho em signo do capital (SAVIANI, 2003, p.133).

O mundo criado pelo potencial humano de modificação da natureza, denominado trabalho, constantemente se amplia no decorrer da história, assim como o modo de produção (ou a forma de trabalhar dos trabalhadores). Logo, o sistema no qual o trabalho está contido também definirá os sujeitos, atribuindo-lhes ações repetitivas, e, portanto, padronizadas, em razão dos interesses maiores contidos no próprio sistema.

No sistema capitalista, a noção material e produtiva reduzirá o trabalho em produção assalariada, inculcando-o de valores alienados sobre o significado do ato de intervir sobre o que já existe, o que é natural, de maneira crítica e autônoma.

Por esse motivo, em resgate ao ideal de autonomia humana, a EPSJV marcará o trabalho como princípio educativo geral, responsável pela orientação da concepção de educação desenvolvida na escola, a educação politécnica. Esse projeto de educação irá propor o fim da dicotomia entre intervenção manual (mais próxima à prática) e a intelectual (ligada ao ato reflexivo, teórico), conferindo ao trabalhador o domínio sobre o processo de trabalho, uma vez que o sujeito se posiciona como agente, crítico, paciente¹⁰ e reflexivo em suas próprias ações modificadoras do existente. Isso significa, no âmbito das contradições do capitalismo, a valorização da humanidade no trabalho, deixando para trás a supervalorização à produção material dada pela forma capitalista.

3.2 - Entre o concreto e o abstrato: a ferramenta do Projeto Político Pedagógico

Para consolidação de seus ideais políticos de traços revolucionários na área da educação, a Escola Politécnica formulou um documento norteador de suas ações, o Projeto

¹⁰ Paciente, aqui, refere-se ao termo “passion” (paixão), num aspecto mais filosófico e etimológico da palavra. Deve-se entender paciente, aqui, como o sujeito que está sofrendo uma ação reflexiva-propositiva. Essa ação é o trabalho, é a paixão desse sujeito que o faz tomar uma ação sobre a realidade, porque vem como uma proposta, como mudança.

Político Pedagógico (PPP). Resumo de todo um trabalho construído coletivamente pelos experimentadores da Politecnia na EPSJV (alunos, professores e funcionários) e caracterizado no embate teórico, o PPP é constantemente revisitado, posto em revisão como um instrumento inacabado, algo vivo e orgânico, que continuará a existir no diálogo constante entre os seus colaboradores.

Analisando mais precisamente o PPP percebe-se que um de seus alicerces é a formação humana - caracterizada pela ampliação da individualidade socialmente constituída pela síntese de relações entre as subjetividades individuais. Em outras palavras, uma formação que se dá na consideração da singularidade de cada indivíduo e na projeção desta em um sistema maior de relações, constituído de muitas outras singularidades (RAMOS, 2006, p.12).

Essa humanidade no currículo escolar, tanto confere uma organicidade (por tratar de sujeitos que vivem e interagem), como também, fornece uma compreensão cidadã, não restrita, mas sim universal, uma vez que vai se aliar à existência humana questionadora e definidora da realidade produzida socialmente. Ou seja, compreende-se que as relações sociais baseiam todo o processo de educação, pois é na troca de experiências e na cooperação, que o sujeito se insere no processo de trabalho e de educação, numa perspectiva de interação com o objeto, uma vez que o aprendizado é mediado pelo meio social onde vive.

No capitalismo, por sua vez, as relações sociais são fragilizadas, instáveis e esquizofrênicas, uma vez que as mercadorias “expressam suas vontades” sobre seus produtores. Segundo Marx, isso receberá o nome de fetichismo da mercadoria, quando a relação entre os sujeitos de uma sociedade passa a ser mediatizada por coisas, em que as pessoas agirão como coisas e as coisas como pessoas.

Admitem-se então, como fator primordial para o ensinamento, as relações sociais estabelecidas durante o processo educacional. A educação que se direciona dessa maneira, de conceber o sujeito total (crítico, prático, reflexivo e interventor) no processo de trabalho, faz duras críticas ao cientificismo e ao positivismo, que congelam e reduzem as interações sociais no materialismo de seus produtos, subvertendo a compreensão da subjetividade dos formandos.

Ressalta-se que isso acontece porque

(...) sob o modo de produção capitalista estão em jogo tanto as forças subjetivas do indivíduo – potencialmente capazes de produzir sua própria existência – quanto as forças objetivas estranhas a ele, forças essas determinadas pelo movimento constante de valorização do capital, que promove a separação entre o indivíduo e o produto de seu trabalho. De forma simples, o fundamento dessa dialética é o seguinte: o homem se forma para ele ou para o capital. Enquanto se forma para o capital, sua subjetividade é pelo capital apropriada e ele não se reconhece como sujeito (RAMOS, 2006, p.13).

Na sociedade atual, a subjetividade está hegemonicamente capturada pelo capital, uma vez que a valorização deste último consistirá na própria produção da existência do trabalhador.

Essa concepção sustenta a noção de formação profissional, advinda do desenvolvimento do capitalismo, baseada na formação de trabalhadores para suprir as necessidades fabris de produção. A formação profissional, ainda, é mantida pelo conceito de qualificação profissional, onde se procurou identificar que tipo de qualificação era necessário para o trabalhador poder exercer uma profissão. Qualificação esta, regida pela ideia de atributo, condição e “merecimento” do trabalhador (ou seja, quanto mais competente o trabalhador for, mais disciplinado e esforçado ele foi durante seu percurso profissional) e não pela consideração de que tanto o trabalho quanto a formação se dão através das bases das relações sociais (RAMOS, 2006, p.14).

O trabalho no capitalismo é transpassado pelo medo, insegurança, instabilidade e individualismo (tanto no âmbito do afastamento entre o ser humano e o trabalho quanto dos seres humano entre si, os quais competirão a todo tempo). A partir do século XX, com a flexibilização, a forma como cada trabalhador poderia interpretar o trabalho passa a receber maior controle da lógica do capital. Isso intensificará a vulnerabilidade dos trabalhadores quanto à manutenção de seus próprios ofícios, que explica o desapego às questões ontológicas do trabalho. Isto ocorre porque as preocupações voltam-se à garantia de um emprego estável que corresponda às necessidades de manutenção da vida, ou seja, o trabalho nesse momento é visto (somente) como maneira de garantir a subsistência.

Aponta-se, também, a precarização das relações no mundo do trabalho, como uma das formas de fragilização do trabalhador atualmente. Tal fragilização pode ser explicada pelas mudanças socioeconômicas das últimas décadas: rotatividade, desemprego, crescimento do mercado informal e o surgimento de novas formas de contratação. Todos esses acontecimentos do mundo do trabalho e da educação ganham materialidade nas falas dos estudantes de ensino médio, pois eles se deparam com a necessidade do trabalho assim como o signo do trabalho, onde procuram aliar satisfação profissional com garantia de sustento equivalente às necessidades de manutenção de suas vidas. Vale lembrar, que é nessa fase da formação que, primordialmente, a questão do trabalho passará a ser percebida de maneira mais real e existente aos estudantes.

A escola se tornará, então, o caminho mais adequado e reproduzirá, conforme seu currículo, ideologias e concepções políticas. No caso da EPSJV, que poderá receber as

classificações de humanista, única, politécnica, e até democrática – pois em seu projeto de educação existe um comprometimento com a formação cidadã de seus aprendizes –, o discurso de resgate do sentido ontológico do trabalho irá defrontar-se com o mundo do capital.

Assim como, partindo de uma consideração da educação baseada na relação social, com o desejo das pessoas que ingressarão na referida instituição, onde nem sempre irão encontrar nos ares da escola o sustento para suas concepções sobre o trabalho.

Considero, a partir do exposto até aqui, necessário destacar que o diálogo e o debate dentro dessa escola devem tornar-se cada vez mais significativos, uma vez que os enfrentamentos dessa escola não se resumem, somente no plano macro do sistema capitalista, mas também se materializam no cotidiano escolar.

Aceitar que uma escola, antes de qualquer coisa, é formada por sujeitos é a primeira estratégia para consolidar uma educação que realmente rompe com as correntes capitalistas reducionistas da vida humana. E, para tal empreendimento, propõe-se a investigação a partir de uma das parcelas à qual a escola volta suas ações: seus alunos. Alunos esses que se tornam experimentadores de uma educação que permite a “reapropriação” do poder interventor do próprio ser humano, em uma fase de suas vidas marcada frequentemente pelo questionamento do mundo (em seus mais diversos sentidos).

Finalmente, aponta-se que a escola não está numa redoma de vidro, tampouco a Fiocruz (local que abriga a Escola Politécnica) não é uma ilha. Esses dois locais estão imersos e se constituem nas contradições inerentes à realidade social, nesse sentido apesar de se destacarem como instituições públicas com posições progressistas, voltadas em muito de seus aspectos para os interesses das mudanças sociais nos âmbitos da saúde e da educação, expressam ou são interferidos pela sociabilidade dominante. Dessa forma, os limites, dificuldades e obstáculos para avançar na concretização de seu projeto e da contribuição que se propõe a dar na construção de outro projeto de social e de ser humano, que não os dominantes, se apresentarão cotidianamente na prática do projeto escolar e político dessa instituição.

3.3 Projeto: atravessamento e transversalidade no cotidiano escolar

A história das organizações entre pessoas, no decorrer dos séculos, se deu tanto com os desejos dos sujeitos quanto com a configuração política de cada época. Ou seja, as formas materializadas das instituições (educação, religião, saúde, etc.) desde sua gênese, refletem

concepções e modos de ler e agir no mundo. As instituições, portanto, são representações abstratas para o concreto, este, formado por organizações e estabelecimentos (escolas, igrejas, hospitais, etc.) (Capítulo 2, Sociedades e Instituições). Pode se entender, com isso, que as organizações são reuniões, onde são travados acordos e selados pactos entre os sujeitos em prol da produção coletiva.

A corrente que explica tal análise sobre as “reuniões” entre pessoas é o Institucionalismo, e diz que

(...) a sociedade é uma rede, um tecido de instituições (...) As instituições são lógicas, são árvore de composições lógicas que, segundo a forma e o grau de formalização que adotem, podem ser leis, podem ser normas e, quando não estão enunciadas de maneira manifesta, podem ser pautas, regularidades de comportamentos (Sociedades e Instituições, p.27)

Nesse sentido, a educação constitui uma instituição. No caso da Educação, que se materializa no estabelecimento escola, teremos como agentes¹¹ principais da reunião, professores e alunos, que deverão se relacionar enquanto sujeitos para e pelo conhecimento. A troca dinâmica entre professores e estudantes, mediatizada pelo conhecimento, responderá predominantemente a uma função que vem a ser aquela que “está sempre a serviço das formas históricas de exploração, dominação e mistificação...” (Capítulo 2, Sociedades e Instituições), isto porque as instituições são reguladas por regras e estão inseridas numa lógica de reprodução (ou funcional).

Além da própria escola exercer um tipo de dominação sobre seus indivíduos, por se tratar de um estabelecimento e abstratamente de uma instituição, ela será atravessada em sua prática por outras instituições. Logo, outras formas de contenção aos sujeitos.

Designa-se isso de atravessamento, quando, nesse caso, pode-se observar na escola traços de outros estabelecimentos/instituições. Por exemplo, quando a escola passa a cobrar resultados de seus estudantes em forma de notas, bem como, permitir a permanência deles enquanto discentes no interior dela mesma, somente como reprodutor de conteúdos, a escola se torna uma fábrica. Ou ainda, quando estabelece horário e tarefas a serem cumpridas todos os dias, com o objetivo de conter os discentes, bem como padronizar suas ações, a escola se torna uma prisão.

Nessa perspectiva, as pessoas, ou os agentes, reproduzirão sobre o que já está estabelecido, organizado, instituído, uma vez que função também pode ser entendida como “a tentativa de reiterar o igual, de perpetuar o que já existe, aquilo que não é operativo para

¹¹ Entenda agentes como sujeitos.

acompanhar as transformações sociais” (Capítulo 2, Sociedades e Instituições). Contudo, por abrigar sujeitos que pensam, refletem e agem sobre a realidade, a escola também poderá apresentar o aspecto produtivo, criativo e revolucionário. A este se dá o nome de transversalidade.

A transversalidade se mostra nas organizações estudantis (grêmios, clubes estudantis, movimentos de reivindicação, etc.) como, também, na forma como cada estudante irá se apropriar da própria escola. Assim como os estudantes, os professores também participarão e receberão o atravessamento e a transversalidade, em que a escola tanto se comportará de forma coercitiva e laboriosa como um espaço de direito, de luta, reivindicação e validação da cidadania.

No caso da EPSJV, por ser orientada por um projeto de educação alternativo ao predominante, contribuirá mais ainda para o aparecimento da transversalidade no cotidiano escolar, uma vez que o projeto propõe-se a uma forma de educação alternativa em vista da hegemônica. Isto porque

Os efeitos da transversalidade caracterizam-se por criar dispositivos que não respeitam os limites das unidades organizacionais formalmente constituídas, gerando assim movimentos e montagens alternativos, marginais e até clandestinos às estruturas oficiais e consagradas (Sociedades e Instituições, p. 38).

3.4 Instituído e instituinte: a contradição na prática escolar

No interior de estabelecimentos da sociedade, encontram-se os sujeitos que constroem o cotidiano, gerenciam atividades e contribuem para o desenvolvimento humano. Esse desenvolvimento responde tanto ao âmbito da necessidade de manutenção da vida (sobrevivência em um mundo caótico, constituído por adversidades), quanto ao aspecto da representação simbólica pelo ato de viver (no sentido de transformação do real e significação da própria existência). O diálogo entre necessidade e representação simbólica, resulta, na já mencionada, reunião de pessoas em torno de uma função.

O movimento de produção e reprodução da realidade responde à relação entre instituinte e instituído. Em linhas gerais, o instituinte é o processo para fundar ou transformar instituições como parte do devir das materialidades sociais. Neste processo de institucionalização, o instituinte inventa instituídos que cumprem o papel de ordenar as atividades sociais essenciais para a vida coletiva, mas que tendem a permanecer estáticos, conservando estados e garantindo a reprodução contínua de um determinado status quo (Baremlitt, 1992).

Evidentemente este movimento, seja de produção ou reprodução, só adquire dinamismo através dos sujeitos. São as práticas cotidianas dos seres humanos que sustentam este processo: muitas vezes funcionando apenas no sentido da manutenção da ordem instituída, ou, ainda, insinuando novas lógicas favorecendo a transformação e os processos instituintes. Em paralelo aos movimentos do instituído e instituinte, encontra-se os movimentos de autoanálise e autogestão, que correspondem às apropriações reflexivas engendradas pelos sujeitos e/ou comunidades. Elas juntas respondem ao plano da intervenção, da ação sobre a realidade fornecida pela leitura e pelo posicionamento dos sujeitos na mesma. Sendo assim, a autoanálise pode ser caracterizada como:

A autoanálise consiste em que as comunidades mesmas, como protagonistas de seus problemas, de suas necessidades, de suas demandas, possam enunciar, compreender, adquirir ou readquirir um vocabulário próprio que lhes permita saber acerca de sua vida (Capítulo 1, O movimento institucionalista: a autoanálise e a autogestão, p. 17).

Enquanto a autogestão:

Na autogestão os coletivos mesmos deliberam e decidem. Eles têm maneiras diretas de comunicar as decisões. Existem hierarquias em matéria de potência, peculiaridades e capacidade de produzir; mas não há hierarquias de poder, ou seja, a capacidade de impor a vontade de um sobre o outro (Capítulo 1, O movimento institucionalista: a autoanálise e a autogestão, p. 21).

Podemos considerar que autoanálise é a reflexão coletiva e autogestão é a ação desse coletivo. No âmbito escolar, pois, é fundamental a existência desses movimentos, uma vez que este local é constituído por sujeitos inseridos em diferentes condições (condição estudante e condição professor, por exemplo). Soma-se a esse fato, a própria característica da EPSJV: uma escola pública, e que por isso é heterogênea, admitindo em seu interior sujeitos de diferentes localidades e de estratos sociais distintos. Contudo, deve-se ter atenção se esses movimentos são reprimidos e se eles efetivamente existem. Se são, ainda, “localizados” em grupos ou teorias que preconizam como devem acontecer o cotidiano em uma escola “emancipada”.

A máxima “na teoria tudo é lindo, funciona; mas na prática não é o que acontece”, consagrada pelo senso comum, ao fazer referência aos projetos, seja de sociedade até os pessoais, explica o que, por muitas das vezes, pode permear o imaginário dos estudantes.

Quando a escola, na tentativa de se firmar enquanto contradição e mudança no sistema de ensino brasileiro, como processo instituinte, corre o risco de não conseguir mostrar-se clara (em seu projeto), ou quando distancia em uma espécie de aura o projeto, de seus participantes,

acaba por reproduzir relações e práticas típicas da ordem social dominante e apresenta-se, de maneira desconexa, sem sentido ou insana.

O perigo é penetrar totalmente no projeto e não ter como norte a efetividade desse acordo. É se perder em fantasias e ilusões, afastando-se da prática e acabar se reduzindo à teoria.

O que se deve ter em mente, então, é a vida em comunidade e os mecanismos existentes para efetividade desta de maneira plena. Neste sentido, o projeto aparece como ferramenta de apoio para esse intento, salvo o perigo que esse proporciona, como definido anteriormente, ele irá se comportar no entrave das opiniões, diluindo-as em função do acordo entre as partes e do que é comum a todos.

Cabe agora uma reflexão maior sobre o que vem a ser o projeto. Segundo o dicionário Aurélio da língua portuguesa, o termo projeto significa: 1. Plano, intento. 2. Empreendimento. 3. Redação preliminar de lei, de relatório, etc. 4. Plano geral de edificação. Sua origem é do latim *projectum*, que significa “algo lançado à frente”, que é participio do verbo *projicere* (derivado de PRO-, “à frente” + -JACERE, “lançar, atirar”) que significa “lançar para diante”. Nota-se, anteriormente, que o projeto, em sua gênese, é arriscado, conta com o incerto, com o que virá, com a configuração futura, a qual ele se direciona.

Ademais, no mundo de hoje, majoritariamente, não são gestados projetos coletivos e sim, projetos individuais que se coincidem de alguma forma. Sobre essa condição, Deise Mancebo (2003) aponta que

No plano político-cultural, pode-se afirmar que o neoliberalismo baseia-se numa constelação ideológica em que o renascimento vigoroso do mercado e do individualismo aparecem como articuladores nucleares da prática social e das relações que os homens estabelecem entre si. O racionalismo econômico, cuja suposição básica é a de que os homens se comportam e agem como indivíduos autointeressados (PETERS, 1995), constitui-se numa variante particular das construções individualistas, própria ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo, sob a qual afirma-se a soberania dos objetivos individuais, o reconhecimento do indivíduo como o juiz supremo dos seus próprios objetivos e a limitação dos fins sociais às “coincidências” casualmente estabelecidas entre os objetivos individuais (MANCEBO, 2003: p. 77-78).

E, como se não bastasse, as organizações (ou estabelecimentos) que se propõem a projetos coletivos e/ou de sociedade, e por isso se configuram em longo prazo pela demanda de discussões e embates no interior delas mesmas, são potencialmente atacadas pela nova sociedade.

Vale ressaltar que, até mesmo em estabelecimentos que defendem projetos coletivos há tensões da ordem do instituído, ou seja, a ruptura e a mudança no interior de tais

organizações também podem aparecer de forma dificultada. O que a comunidade global neoliberal faz é exigir do trabalho novas formas de atuação, maior rigidez do tempo cronometrado e relações mais fragilizadas entre trabalhadores, que se explicam:

Na busca por estruturas cada vez mais flexíveis, a instabilidade é exaltada, transforma-se em objetivo de empresas, organizações, governos e estados e, sob, essa dinâmica, muitas instituições perdem toda a perspectiva de longo prazo. Em outras palavras, não há mais regras claras e critérios definidos para promoções, demissões, para a constituição de uma carreira e as tarefas de cada um já não se apresentam de forma clara. Em prol das mudanças velozes, acaba por se constituir uma verdadeira cultura organizacional, que privilegia o risco e a incerteza, despreza o velho, age com intolerância diante do insucesso, corrói a ideia de objetivo, de comprometer-se por longo prazo, anestesia a integridade e a confiança nos outros (SENNETT apud MANCIBO, 2003: p.82).

A partir desse fragmento, é válida a reflexão acerca da possível formação de estudantes da EPSJV, pautada na cronometragem, na entrega rápida de atividades acadêmicas, na cobrança excessiva de maturidade destes com os problemas que passam em suas vidas, de maneira a não afetar o percurso escolar. Se assim o for, tem-se um duro ataque ao caráter processual e aos comprometer-se de longo prazo, uma vez que o produzido academicamente responderá ao ritmo frenético de exigência que o próprio estabelecimento poderá definir com prazos curtos.

Contudo, mesmo com as possíveis críticas, um projeto vivido coletivamente e sustentado por muitos atores sociais, tem mais chance de (mas não necessariamente irá) se efetivar como democrático do que um vivido por alguns.

É nessa consideração que analiso, no próximo capítulo, se esse é um dos entraves vividos pela Escola. Dessa maneira, exponho, através de relatos, a experiência de formação dos estudantes da EPSJV, pontuando as barreiras identificadas por esses para o sucesso do intento dessa escola, melhor dizendo, da efetividade do projeto político e educacional da Escola Politécnica.

4. OS VÁRIOS “EUS” DA ESCOLA

4.1 - Do particular

“Prefiro dizer que as paixões não são contentamentos ou desprazeres nem opiniões, mas tendências, ou antes, modificação da tendência, que vêm da opinião ou do sentimento, e que são acompanhadas de prazer ou desprazer.” (Leibniz)

Durante os primeiros dias a expectativa tomava conta de mim. A expectativa constante pelo dia seguinte e a confirmação a cada dia de que eu fazia parte do corpo daquela escola, pois a incerteza e a desconfiança na minha aprovação, ainda sondavam o meu pensamento naquele início de jornada.

Nos corredores desse novo ambiente conheci... Conheci o que é uma Escola Pública de verdade. Partindo da perspectiva de que o público é o resultado do exercício da democracia e do conjunto de elementos contraditórios, sobrepondo-se ao particular e caracterizando-se na qualidade de sua existência. A escola, portanto, se caracteriza como verdadeiramente pública, pois se realiza com qualidade estrutural e programática (no que diz respeito ao curso de formação integrada), abrigando um coletivo heterogêneo e oriundo de diversas classes sociais.

Neste aspecto é que se pode notar o exercício da democracia, segundo a própria caracterização da escola: heterogeneidade em seu público. Público, este, que opina e tem voz sobre os rumos e decisões do próprio estabelecimento, que assume, por exemplo, figuras institucionais como o Grêmio Estudantil. Ter um Grêmio numa escola já é um apontamento de que os estudantes estão organizados politicamente e que, minimamente, são representados nas discussões acadêmicas. A organização gremista também marca uma contradição ao sistema educacional brasileiro, uma vez que esse tipo de organização não é comum a todas as escolas.

Ao falar-se em público, deve-se atentar, também, para o quadro de funcionários que compõe a escola, o qual também se organiza sobre a base da diferença. No interior desse estabelecimento de educação, encontram-se profissionais terceirizados, concursados, professores e pesquisadores que formarão um grupo heterogêneo e que irão dialogar com os estudantes para efetividade do projeto de educação da EPSJV. Por ser baseada na diferença, as discussões fomentadas pelo coletivo, nem sempre atenderão os desejos de todo o grupo, podendo gerar tensões e conflitos dentro do próprio estabelecimento. E que, se não levados

em consideração, poderão criar um clima de desconforto e desestabilizar as relações pessoais entre os sujeitos da escola, prejudicando o projeto escolar.

Diante de todos esses embates e caracterizações, próprios da Escola Politécnica, pude compreender o que é a proposta de uma educação na *práxis*, na contramão das leis de mercado (em que a escola particular é tida como única fonte de educação e conhecimento de ponta, ou seja, de qualidade). Uma educação do diálogo entre a teoria e a prática, que está a favor do sujeito, que é educado nessa perspectiva e não do para que ele está sendo educado (mercado de trabalho, sistema capitalista). Porém, mais do que tudo isso, na EPSJV eu comecei a aprender o que é viver: a educação politécnica me fez enxergar a realidade humana, vivida e construída segundo a interação de forças sociais que podem se colocar umas sobre as outras (como o que acontece no sistema atual) ou “co-operarem” entre si. E isso marcou, para mim, o início do aprendizado sobre o que é viver, quando eu vi que a interação entre as pessoas superavam o nível da afetividade e eram baseadas, também, na classe social que cada uma possui. Foi ao perceber que as classes sociais também poderiam ser compreendidas como forças, que tendenciam e/ou retraem o sujeito em seus “caminhos”, rumos, que eu pude entender melhor como se opera a vida em sociedade. Toda essa percepção sobre o mundo, ainda era abstrata no primeiro ano: ao me falarem sobre Politecnia não entendia muito bem, mas mesmo assim tinha em mente que o local onde estava diferenciava-se de todos os outros, que tinha experimentado até então. Se diferenciava por estar me proporcionando essa reflexão, por ser desse modo: tão intenso, confuso e carregado de espantos e sentimentos. Até então, a escola passava pela minha vida e não me afetava, era sempre distante, fria, cabia num lugar de intermédio, somente. As escolas, pelas quais me formei antes dessa, limitavam-se ao reflexo, a projeção do que era dado, à representação; elas não me inspiravam, não me confundiam, não me tocavam, não me espantavam.

A partir do momento em que percebi que o espanto sobre a Escola Politécnica estava sendo transformado em explicação, primeiramente do que acontece no cotidiano para depois com o que constitui o essencial do meu ser, notei que a Politecnia (na figura da Escola) estava sendo incorporada (praticada) por mim. Isso aconteceu, principalmente, quando encontrei sentido, correspondência à realidade, nas aulas ministradas na escola. Quando notei que pensadores de séculos atrás, já descreviam sobre o sentimento que se tem quando se conhece alguma coisa (Platão em *A Alegoria da Caverna*), sobre a dúvida nas coisas (Descartes em *Meditações Metafísicas*), sobre o sistema de produção e as relações sociais formadas por ele (Marx, em *O Capital*), por exemplo. Quando estava sendo atingido por uma compreensão global sobre a realidade, quando estava aprendendo além do que imaginava que teria que

aprender para se formar como um técnico em biodiagnóstico, percebi que já não era mais o mesmo. Ao sofrer para aprender, uma vez que novas concepções podem confrontar antigas, que são sua história de vida e constituem, até então, a sua pessoa, notei que minha visão de mundo estava sendo abalada, destruída, para ser refeita, reconstruída por uma outra, nova e bastante diferente. A partir daquele momento iniciava a paixão pela Escola Politécnica. Paixão, porque me tornei passivo a uma concepção, permiti que ela abalasse minhas crenças, minha antiga construção como pessoa, como subjetividade, mas que logo depois se assumiu como desejo, como busca, como falta de. A Escola Politécnica se tornou desejo, meu objeto de procura, de busca incessante.

A cada dia, queria entender mais essa instituição principiada no conceito de Politecnia, que por defender a visão ampla sobre o processo de trabalho, e o mundo como um todo, alia-se a um discurso não reducionista, humano, que admite a complexidade das relações humanas como base de entendimento de toda uma sociedade. Posso dizer, então, que criei uma leitura de mundo politécnica, por meio do uso do conhecimento questionador e revelador (nessa ordem). Revelador, pois entendo que comecei a ler o mundo através do espanto, da admiração e da estranheza que a novidade esclarece pelo ato de conhecer.

A arte do viver, então, compreendi na academia da saúde, desde a minha difícil aprovação até o meu cotidiano, meu dia-a-dia na Politécnica. Estudando nessa escola, convivi com os mais diversos sentimentos e dificuldades. Amei e odiei intensamente esse lugar, assim como as pessoas que o compõe, logo então percebi que esse dualismo não era vivenciado só por mim.

Enfrentei e superei obstáculos novos e antigos, desde aqueles que se expressam na luta travada por pessoas de condições sociais inferiores (das quais faço parte) que almejam o conhecimento, até os que dizem respeito à constituição subjetiva dos seres humanos (aqui eu incluo medos, privações, repressões e opressões na própria personalidade). Com esse projeto de escola, que pauta-se na educação pela sensibilidade e para percepção, eu me conheci.

“Sei que às vezes uso palavras repetidas, mas quais são as palavras que nunca são ditas?”, considerando esse trecho da música *Pais e Filhos*, da Legião Urbana, posso a partir de agora explicar porque falo tanto em me conhecer a partir da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Não quero dizer que antes dela eu não sabia “quem eu era”, porém apenas sentia. Como quando somos crianças: sentimos dores, ficamos felizes por momentos, mas não sabemos o porquê, eu não conhecia as coisas como elas são, pois não tinha aprendido a ultrapassar a barreira do sentir.

A escola me tornou mais “próprio” sobre mim, tornei-me consciente de meus sentimentos e aspirações, mas principalmente de meus desejos. Observo que o convívio intenso (9 horas diárias por três anos, no meu caso quatro) e os diálogos extensos que tive com outros estudantes e professores que vivem essa experiência foram os atores da superação sobre a barreira do sentir. Tal barreira do sentir também foi sendo ultrapassada através do conhecimento, obtido nas aulas de filosofia e sociologia (principalmente: nos temas existencialistas e de explicação de sistemas de produção, como explicitado anteriormente), e tudo isso contribuiu para o viver de uma experiência única, a experiência politécnica. Uma experiência que inspira o conhecer (-se).

4.2 - *Nosce te ipsum ut sis qui es* – Conhece-te a ti mesmo para seres quem és

A expressão latina, inscrita no oráculo situado abaixo do templo de Apolo (deus da luz, da razão e do conhecimento verdadeiro), em Delfos, na Grécia (Séc.V a.C), já trazia a preocupação dos gregos pelo autoconhecimento, como meio de se alcançar a sabedoria. O oráculo, deste modo, constituía tanto a própria mensagem, proferida por um deus, quanto um intermediário para transmissão da tal (ou seja, um intérprete da mensagem divina, um sacerdote). A mensagem, por sua vez, se apresentava em forma de mistérios, cabendo a quem interrogava o oráculo, sua decifração (CHAUÍ, 2006: p.9).

Nesse mesmo local, ocorre uma das cenas mais conhecidas da Filosofia:

Um ateniense, chamado Sócrates, foi ao santuário consultar o oráculo, pois em Atenas, onde morava, muitos diziam que ele era um sábio e ele desejava saber o que significava ser um sábio e se ele poderia ser chamado de sábio. O oráculo, que era uma mulher, perguntou-lhe: ‘O que você sabe?’. Ele respondeu: ‘Só sei que nada sei’. Ao que o oráculo disse: ‘Sócrates é o mais sábio de todos os homens, pois é o único que sabe que não sabe’ (CHAUÍ, 2006: p.9).

Sócrates, portanto, ao questionar o oráculo acerca do significado de ser sábio, estabelece, já de início, uma busca pelo conhecimento acerca da categoria sabedoria, que tende a ser finalizada no momento em que o patrono da Filosofia é questionado pelo oráculo sobre o que ele sabe. Neste instante, Sócrates realiza uma reflexão, voltando-se a si mesmo e concluindo que somente sabe que nada sabe. Sendo assim, Sócrates se torna o mais sábio entre os homens ao agir na perspectiva do autoconhecimento e autoafirmação sobre sua condição.

Vale ressaltar que, conhecer-se a si mesmo não é uma tarefa fácil, tampouco puramente solitária quanto parece ser. O ato de conhecimento em si e para si envolve tanto o

sujeito que passa por esse ato, quanto aqueles que estão em torno do mesmo, uma vez que, trata-se de um movimento vivido por um e em consonância com a ação de outros. Mesmo no exemplo de Sócrates, pode-se identificar que o mesmo só chega a condição de sábio, por ter sido provocado, antes, por uma situação em Atenas (onde vivia), em que as pessoas o chamavam de sábio.

O ato de conhecimento, então, envolve uma comunidade. Esta comunidade, por sua vez, se encontrará disposta a saber sobre a realidade que a cerca, ainda que seja na definição de certas pessoas como sábias, ou ainda na investigação dos próprios fenômenos sociais e naturais da vida humana. Daí podemos notar que o ato caracterizado como autoconhecimento (reflexão), que poderá ser detonado por crises ou conflitos pessoais, nada mais é que o produto das interações sociais em comunidade em busca do conhecimento.

Ao avançarmos, um pouco mais, no exemplo grego, observaremos que Atenas era “um ponto de convergência cultural e um laboratório de experiências políticas” (Platão, Os Pensadores: p. XV) na Grécia. Nesse local, experimentava-se a cidadania (que pode ser considerada como um aprimoramento do ato de conhecer, na perspectiva da vida em sociedade) pela primeira vez na história dos povos ocidentais, através das Assembleias do Povo e da presença de sofistas e filósofos, os quais respondiam à função de oradores. Saber discursar era uma função pública primordial para o exercício da cidadania, na Grécia, uma vez que constituía um instrumento de ascensão política e de persuasão através da palavra. (FEIJÓ, 1994: p.5)

Trazendo para a nossa realidade, iremos notar que, tal como Atenas servia para civilização grega, a escola, hoje, serve idealmente (assim como outros estabelecimentos da sociedade) como local de exercício da cidadania e aspiração pelo (auto) conhecimento em comunidade.

Sendo assim, a Escola Politécnica, por ser heterogênea (porque é pública: abrigando um grupo misto de pessoas, tanto em pensamentos quanto em classes sociais) e democrática (por seu projeto), irá propiciar como estabelecimento, a busca pelo conhecimento, que poderá se dar por movimentos de reflexão nos sujeitos contidos nela.

Entretanto, vale destacar a preocupação se esses movimentos de reflexão, geram movimento e produção de rupturas com o instituído ou se servem à reprodução deste. Podemos entender que os primeiros podem ser frutos de processos de autoanálise e autogestão¹² de um coletivo que rompe com a postura de apenas incorporar conhecimentos prontos sobre si e sobre o mundo de supostos especialistas. Se servirem à reprodução, ao

¹² Sobre autoanálise e autogestão vide página 35.

serem gerados de forma a paralisar, deve-se entender se eles, ainda, negam a possibilidade de construção de uma escola do tipo da EPSJV, ou se são movimentos de construção do processo. Para tanto, essa monografia tem como um de seus objetivos identificar espaços de atuação desses estudantes no ambiente escolar, em resposta aos seus movimentos de reflexão. Desses movimentos de reflexão, pode-se identificar a singularidade em que cada sujeito expressará através de sua ação sobre o mundo real, durante o processo de formação, ao interagir com o espaço escolar e com outros sujeitos que vivem esse mesmo espaço. Isto porque se nos atermos na definição de singularidade dada por Hannah Arendt (Almeida, 2008), iremos encontrar que um sujeito só pode ser caracterizado como singular se for reconhecido pelos outros sujeitos como tal, e se realizar uma ação.

A ação é a atividade mais especificamente humana. O que nos impele a agir é a condição da pluralidade dos seres humanos. A ação diz respeito à convivência entre seres humanos, que são singulares, mas não vivem no singular e sim no plural, ou seja, com outros. Essa é a característica fundamental da existência humana (ALMEIDA, 2008:468).

Ora, se vivemos no contexto das cidades, o melhor exemplo que pode ser dado como espaço de ação dos sujeitos coletivamente é a cidadania. É através da cidadania que os direitos públicos e a manutenção da vida em cidades se darão, ou seja, pelo exercício da cidadania o caráter plural da convivência entre os sujeitos se tornará plena. Mas não só, vale lembrar que em determinados contextos e sob certas formas de produção, a cidadania e a garantia de direitos, nem sempre propiciarão processos de autoanálise e autogestão.

A pluralidade possibilita aos seres humanos constituírem um âmbito de ação no qual cada um pode se revelar em atos e palavras, o que não faria sentido de modo isolado, mas ganha sua relevância numa esfera que se estabelece entre as pessoas. É com suas ações que as pessoas constantemente criam e recriam o 'espaço-entre' e, assim, estabelecem um mundo comum (ALMEIDA, 2008: p.468-469).

Um mundo baseado no diálogo e no confronto de opiniões e visões sobre a realidade socialmente construída.

Ora, a cidadania, idealmente, tem por definição a condição de igualdade política e igualitária entre os sujeitos de uma sociedade. Este conceito, de um modo clássico, faz menção à política, estando associado, por isso, à vida nas poleis (ΠΟΛΙΣ)¹³, ou seja, nas cidades, no âmbito urbano de organização entre pessoas. Ao longo dos séculos, o termo cidadania foi sofrendo alterações, principalmente nos séculos XIX e XX, cuja modificação se deu pela nova configuração social do sistema de classes. Compreende-se, então, a cidadania,

¹³ Refere-se ao termo *pólis* (ΠΟΛΙΣ), que significa *cidade*, em grego.

através das mudanças políticas que ocorreram desde o seu nascimento (na Grécia) até os dias atuais (FILHO e NETO, 2001: p. 3-4).

Hoje, a cidadania é entendida a partir do processo de formação das democracias modernas. Processo, este, que teve como característica a desigualdade entre as classes, que lutavam, e o âmbito reivindicatório dos menos favorecidos, o qual contribuiu para mais uma acepção ao termo. Por isso,

(...) uma variedade de atitudes caracteriza a prática da cidadania. Assim, entendemos que um cidadão deve atuar em benefício da sociedade, bem como esta última deve garantir-lhe os direitos básicos à vida, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, trabalho, entre outros. Como consequência, cidadania passa a significar o relacionamento entre uma sociedade política e seus membros. Os reflexos dessa condição no direito internacional, por outro lado, emulsiona esse conceito ao de nacionalidade (FILHO & NETO, 2001: p. 4).

Tendo em vista a importância da cidadania no âmbito da ação coletiva, faz-se necessário uma melhor apreciação sobre a formação cidadã, preconizada pela perspectiva politécnica de educação. E logo em seguida, analisar se o ideal de cidadania aplica-se, de fato, na esfera escolar.

Se nos voltarmos com maior atenção para o ato de formar-se como um cidadão, iremos observar que é uma tarefa necessária e um tanto quanto dispendioso. Isto porque, apesar de ser algo transmitido e “ensinado” desde os primeiros anos de vida, graças aos aparelhamentos sociais da ordem da produção da subjetividade, só em dado momento um ser humano é confrontado com o tema da cidadania.

Aprender e apreender a cidadania desde a manutenção dos direitos e deveres para realização da vida em sociedade, até a gestão das cidades é um papel, principalmente após a Revolução Industrial, direcionado à Instituição Educação. Por esse motivo, as escolas de ensino médio, por estarem mais próximas da realidade do trabalho, assumem uma postura acentuada na orientação dos jovens potencialmente trabalhadores (vale ressaltar que, não necessariamente voltadas para uma formação cidadã efetiva, mas pelo menos inseri-los como cidadãos na sociedade mesmo que de forma alienada e conformada). É, também, nesses locais que as ideias de classe, gênero e as lutas inicialmente individuais e que podem ou não ser coletivizadas, começam a ser definidas, ganham forma.

Ao afirmar que ganham forma, pretendo dizer que elas passam a adquirir importância, ou seja, essas ideias e lutas passam a ser percebidas, mesmo que seja na tentativa de padronização dos papéis sociais. Diante disso, é que se começa a pensar em caracterizações desses sujeitos, o que lhes é comum, que ideia permeia suas vidas, o que os identifica, seja

para padronizar, seja para inspirar lutas e reivindicações. Daí a questão/noção de identidade que começa a ser consolidada também.

Ademais, não devemos esquecer que cronologicamente esse período da formação educacional coincide com a adolescência dos formandos. Período em que se concentram vontades, desejos e aspirações, tanto afetivas quanto profissionais, e que juntos conferem ao adolescente caracteres próprios que servirão para a formação do futuro adulto. Um adulto, “filho do adolescente em formação secundarista”, ou seja, o adulto de amanhã que deverá agir socialmente segundo a sua formação e leitura de mundo, inspirados durante a formação acadêmica, mas também por sua família, igreja, amigos, sociedade, etc.

Um adulto que poderá ser engajado politicamente; defensor de um mundo verde; um reproduzidor da lógica de mercado em sua vida; ou ainda aquele que justifica suas ações na consideração de que, ainda que faça alguma coisa, nada será modificado, visto que a realidade já é dada. Classificações à parte, o mais importante a se destacar, aqui, é o local onde será formado o adolescente, “pai do adulto”, a escola. Esse ambiente desempenha papel fundamental na definição da visão de mundo que norteará o sujeito em processo de aprendizagem.

Por isso, deve-se observar a forma pela qual cada estudante irá vivenciar a formação politécnica, desde o seu posicionamento como um cidadão até mesmo em seu entendimento como um sujeito singular. Não obstante, há que se atentar para particularismos que podem ocorrer durante uma formação que é vivida coletivamente. Deste modo, é válida a consideração de experiência politécnica coletiva, por se entender que a vivência é algo saturado de eventos e sensações que atravessam individualmente o ser humano, fazendo com que este reaja somente aos estímulos do próprio ambiente.

Por outro lado, não devemos ceder ao erro de que há um padrão de experiência vivido por todos os alunos. A experiência é algo construído e coletivo, fruto da interação entre os experimentadores, que são singulares e que serão tidos como tal, pelo olhar do outro e não pelo olhar do eu, do individual, do particular. Sobre singularidade, Almeida (2008), retomando Hannah Arendt diz:

Na *Condição Humana*, Arendt (1983) explica que ‘na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares’ (p. 192). Aqui a autora aborda a singularidade no contexto da ação — constitutiva para o mundo. Ela deixa claro que não podemos conhecer nossa singularidade por meio de uma introspecção, já que ela não se situa num domínio interior nem está ‘a salvo’ da convivência com os outros. A revelação da singularidade não está sob “controle” do indivíduo, mas é algo como um efeito não intencionado que ocorre no momento em que agimos em relação aos outros, isto é, em atos e palavras visíveis e audíveis. Assim, não é nem sequer a própria pessoa que, num primeiro momento, toma

conhecimento de sua singularidade, mas são os outros que a percebem, antes dela mesma (ALMEIDA, 2008: p.472).

Por ser pautada no olhar do outro, a experiência vivida pela comunidade politécnica deve estar atenta ao fato de que a unidade se fará presente, mesmo que permeada por pensamentos divergentes e posicionamentos opostos, até porque pelo conceito de mundo comum em Hannah Arendt, tem-se “que há coisas e assuntos essenciais que só existem porque são comuns” (ALMEIDA, 2008: p. 469). E são por essas coisas e assuntos comuns que a escola existe, ou seja, é pela educação pública, gratuita e de qualidade, pelo SUS e pela Reforma Sanitária que a Escola Politécnica se torna uma, indivisa. São por essas lutas, com essas frentes de atuação da Escola, que ela mesma através da pluralidade de seus sujeitos, conseguirá definir um papel de atuação na sociedade.

4.3 - Experiência

Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA: 1999), experiência significa: ação ou efeito de experimentar; conhecimento adquirido pela prática da observação ou exercício: ter experiência / ensaios, tentativas para verificar ou demonstrar qualquer coisa: fazer uma experiência.

A partir dessa definição é possível encontrar, de início, a associação entre teoria e prática, e mais adiante, notar o aprofundamento sobre o plano da práxis, ao se falar de ensaios e tentativas.

Cabe agora apresentar o que seria práxis realizada por seres humanos, em suas experiências:

(...) relação entre objetivação e apropriação no processo de produção da existência humana mediada pelo trabalho – e nisto está o fundamento histórico do conhecimento, como motivação e resultado do agir humano de forma consciente e planejada (teleológica) e não somente adaptativa (RAMOS: 2010, p.211-212).

Nota-se, a partir do que foi exposto anteriormente, que a experiência está baseada na tríade trabalho, práxis e conhecimento. Isto porque a observação do real sob um olhar sistematizado e apreciativo irá propiciar o conhecimento (a teoria), enquanto a intervenção sobre o que está sendo observado fornecerá a prática, e a prática também propiciará o conhecimento, em um movimento dialético. Sobre isso, Bondía (2002) define que “o par teoria/prática remete, sobretudo, a uma perspectiva política e crítica” (BONDÍA: 2002, p.20), pois confere tanto o âmbito da administração da vida em comunidade quanto da análise sobre

o real. Sendo assim, a articulação entre o analisado e a proposta, responde ao caráter da própria práxis, que constitui, em linhas gerais, a articulação da teoria e da prática, indispensável à atividade humana em sociedade.

Acrescenta-se, ainda, o fato da experiência atravessar a práxis, nisto encontraremos o caráter existencialista, no sentido de que se a existência precede a essência, então temos que o ser humano existe por fatos e acontecimentos, ou seja, pela história construída pela humanidade. Essa história é coletiva e dual, dual no que diz respeito a uma construção que é prática e teórica ao mesmo tempo, essa última mais voltada às reflexões e formulações subjetivas dos sujeitos da própria história. A experiência, portanto, conforme aqui exposto, contém o caráter existencialista que reverbera na práxis.

A práxis, portanto,

(...) se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc. não se apresentam como ‘experiência’ passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da práxis (KOSIK, 1976, p. 204, apud Ramos). (RAMOS: 2010, p.116).

A partir disso, os sujeitos, em seus locais de atuação e produção, experimentarão sentimentos, normas e experiências de outros sujeitos. Estabelecerão, pois, a dinâmica da troca e do compartilhamento em vida social, contribuindo e transformando a realidade que fora construída e iniciando movimentos de ruptura, revolta ou permanência a uma ordem estabelecida.

É a experiência, desta forma, que dará o sentido dos movimentos dos sujeitos, ou seja, segundo suas apropriações do real é que suas ações serão realizadas. Já nesse instante, pode-se afirmar que a experiência só ocorre em ação e pela ação, e é nessa condição que os sujeitos deverão se inserir na realidade como experimentadores em suas e de suas próprias vidas.

Segundo Bondía (2002, p: 20) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Com essa explicação, o autor afirma que o tempo todo estamos mergulhados em nossas experiências, viventes que permanecem objetos daquilo que vivem, passivos do que está sendo vivido. Nessa consideração, é que o tempo para apropriação do que está sendo experimentado deve ser respeitado. O que o autor nos lembra é que a resposta para tal passividade que a experiência pressupõe é o momento de reflexão. Aquele mesmo, que é fundamental e que exige do sujeito a apreciação e entrega ao que está acontecendo.

Contrariamente, no cotidiano da sociedade contemporânea, o fluxo de informações e a rapidez com que as coisas ocorrem dificultam a experiência, no sentido exposto, visto que essa é sensível e exige de seus participantes um total envolvimento e dedicação. Sobre isso, Bondía ressalta que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”, o que gera o despreendimento as questões significativas extraídas por cada um ao viver em um lugar ou uma fase de sua vida, como a vida escolar. Por esta via é fundamental pautar a formação politécnica no aspecto, na base da experiência, legitimando meios e formas para que essa se realize na autonomia e na liberdade de seus participantes.

4.4 - Do universal

Fala-se agora em experiência cognitiva¹⁴ a partir da politecnicidade, que de acordo com o que já mencionado, tem como potencial possibilitar aos estudantes da EPSJV um movimento de autoanálise (que é coletivo) e de autoafirmação (que é mais particular, “fruto do movimento detonado pelo coletivo”). Movimento, portanto, que se inicia no questionamento do mundo e de seu sistema regulador, e que terá como finalidade o posicionamento crítico nas relações de trabalho e na complexidade da própria vivência humana.

Sendo assim, por ser uma experiência cognitiva pautada na perspectiva omnilateral da realidade, deve-se ter atenção a questões aparentes no processo de educação nesta escola. Nesse sentido, algumas questões colocam-se como objeto de reflexão, de forma a auxiliar na análise sobre as falas dos estudantes, das quais, intui-se que as questões atravessarão as formulações dos estudantes sobre suas experiências, sem necessitarem de uma resposta direta e fiel a elas mesmas. Dessa forma, pode-se destacar as seguintes questões:

- Por que durante o processo de formação os alunos, predominantemente, só pensam no resultado que obterão no aprendizado das matérias?
- Por que o estresse somado à inconstância de sensações (amor e ódio à escola) atravessa o cotidiano do estudante politécnico?

¹⁴ Ou experiência de conhecimento; a forma pela qual se aprende e se conhece segundo a perspectiva de educação politécnica.

- Se a formação politécnica é concebida para os estudantes e é continuada por eles, por que em algumas falas encontra-se a afirmação de que seus discursos são abafados, ou então suas reivindicações não são levadas em consideração?

Para análise dessas problemáticas faz-se necessário uma leitura conjuntural e contextualizada sobre a realidade, na qual estamos todos inseridos. O primeiro motivo a ser discutido é o tipo de educação hegemônica contemplado pelo sistema de educação brasileiro. A educação, a qual estamos “subordinados”, é aquela que busca a seriação e padronização dos estudantes, em torno do objetivo de qualificação competitiva para o mercado de trabalho. Essa forma de educação tende à exclusão do caráter processual, ao mesmo tempo em que se reduz a resultados quantitativos, ou seja, notas. Isto porque a escola é atravessada por instituições como educação, avaliação etc., que reproduzem e mantêm o sistema instituído.

O sistema de aprovação escolar, majoritariamente, pauta-se na predominância das notas obtidas em provas e exames, logo, o potencial transformador do conhecimento é abandonado e cede lugar ao produto útil e final de todo o processo: o resultado.

Numa sociedade capitalista, em que a noção de trabalho estará atrelada à produção massiva de bens de consumo, o resultado terá suma importância na eleição dos melhores profissionais. Os resultados, por fim, se transformarão em via de acesso à “felicidade” e garantia dos melhores padrões de vida, ao trabalhador que demonstrar competência na aquisição do maior número de pontos e créditos para o mercado de trabalho.

A lógica de pontuação, ou aquisição de créditos, permeará o currículo escolar e em última instância o imaginário do estudante secundarista. Ao se ver na iminência de entrar no mercado de trabalho, o estudante tende a reduzir o ato de aprender ou decorar para um bom resultado (uma nota acima da média) e não para se manter como sujeito crítico.

Na Escola Politécnica, essa lógica (que também permeia o próprio estabelecimento, dada as contradições sociais nas quais se insere e se constitui), é acrescida do tempo não proporcional à quantidade de matérias (conteudismo¹⁵), estando, os alunos, presos à exigência de bons resultados.

Esses alunos, ainda, por participarem de um projeto emancipatório de educação, perceberão o cientificismo¹⁶ (pilar fundamental do sistema político-econômico vigente) tomar lugar em determinados momentos de suas formações.

¹⁵ Que nada mais é do que a aceleração típica das sociedades contemporâneas.

¹⁶ O termo cientificismo remete ao pressuposto do positivismo, em que a ciência por si só garante a melhoria do mundo.

O mesmo cientificismo que oculta a busca pelo conhecimento real humano construído coletivamente - aquele aplicável à realidade com o objetivo de significar, substanciar e manter a existência de homens e mulheres em sociedade. Concentrando nas mãos de poucos, a ciência desenvolvida hegemonicamente, irá se posicionar como única detentora do potencial transformador da realidade. O cientificismo, pois, fará com que os alunos não consigam entrelaçar a rede do saber, ficando presos em nós cegos da utopia pelo conhecimento existencial. Isto é, os estudantes da EPSJV, ao experimentarem uma educação que socializa o conhecimento e o considera como produto humano de benefício coletivo, de fato não o vêem porque os limites dessa consideração esbarram no objetivo para o qual estão sendo educados: bons resultados, aprovação e manutenção da ciência como bem de poucos (aos moldes da hegemonia).

Mais uma pergunta surge então: se enfrentamos dificuldades para nos apropriarmos da educação como forma de luta, no próprio espaço escolar, como iremos manter o ideal humanista ao ingressarmos em universidades ou no exercício de nossas profissões?

É plausível dizer que as contradições encontradas dentro da apropriação do conhecimento, na Escola Politécnica, são frutos de sua inserção difícil e permanência instável dentro de um sistema que prima pela competição, individualismo e baseia-se na lógica do lucro e na exploração do ser humano pelo ser humano. Mas manter-se preso à leitura dos conflitos e contradições da EPSJV, que diz que a mesma é essencialmente dual/contraditória (e por esse motivo o conhecimento pode ser compreendido como aprisionador e emancipador) é um erro. Pois, se o projeto político da escola transporta-se para a possibilidade de uma reconfiguração social, ou seja, trata-se também de um projeto de sociedade – que não originará uma revolução social, mas sim um embasamento ideológico e crítico para possível reconfiguração social –, então qualquer tipo de contenção/limitação para esse objetivo deve ser pelo menos discutida. Por isso há que se atentar para essa dualidade coexistente ao/no projeto da escola para que não se caia no conformismo de explicações que residem na superficialidade da observação do problema.

Para tal discussão, avanço na temática do dualismo, já citado, a partir da compreensão do corpo discente sobre a politecnicidade, a experiência dos alunos experimentadores de um projeto de educação com potencial revolucionário. Levando em consideração o sentimento desses experimentadores dentro do processo de educação politécnica, passando pela incorporação destes a *práxis* politécnica e a articulação desse modelo de educação às necessidades de seus aprendizes.

Deve-se entender que, além da maneira como o conhecimento será compreendido, temos que, durante a formação, os alunos apresentam processos de singularização, que poderão ser sufocados e não compreendidos se forem postos frente às notas, por sujeitos que a instituem como critério puro e absoluto para a aprovação. Sendo, a ação desses sujeitos responsável, junto a outros fatores, pela desconsideração da autonomia dos estudantes, afastando o desejo e a motivação sobre determinada área do conhecimento a qual o aluno se identifica.

Com o desejo de compreensão dos problemas apontados, analisarei a partir do próximo tópico, como o projeto de educação da escola é percebido pelos alunos. E, não menos importante, como o conceito de Politécnica irá perpassar a vivência escolar. Propondo, ao final, a reflexão acerca de uma educação politécnica que considere no projeto escolar, o ser psicossocial, salientando a percepção, sensibilidade e sentimento do estudante de ensino médio da EPSJV, ao longo de sua formação.

4.5 - Os Sabores da Experiência Politécnica

“Doce no começo, azedo no meio e amargo no final” (Estudante do 3º ano)

A partir de agora, exponho a investigação sobre o que os estudantes da Escola Politécnica pensam acerca da formação a que são condicionados. Por estas linhas, serão traçadas as mudanças e transformações apontadas por cada estudante, durante o grupo focal, ao experimentarem a educação politécnica.

Destarte, é fundamental resgatar a característica principal da formação apontada pelos estudantes: a intensidade. Segundo eles, a intensidade tanto no ritmo com que os conteúdos são passados como no “turbilhão de sentimentos” (fala de uma estudante do 3º ano) perpassa toda a trajetória escolar. Sobre isso, tem-se que a intensidade força um amadurecimento dos estudantes, e que é definido na seguinte fala:

É um amadurecimento forçado – ou você amadurece ou você não se adapta e sai! A escola não te dá estrutura para assimilar os conhecimentos que ela mesma propõe (Estudante A, do 2º ano).

Deste modo, pode-se identificar que o amadurecimento¹⁷ é uma condição para permanência do estudante politécnico em sua formação, o qual o tempo inteiro é cobrado em suas obrigações acadêmicas e também em suas relações interpessoais, no ambiente escolar:

É uma coisa que... Acho que é uma marca dessa escola que você amadurece... É que você amadurece muito rápido! E esses três anos a intensidade, a troca de relações de muitos amigos aqui, também acho que vai um pouco porque você fica nove horas com essa pessoa. É quase um casamento com as pessoas, você almoça com elas, você de manhã.. 'cê' tá com elas! Se elas tão irritadas com alguma coisa, você vai ter que aturar aquilo, porque você 'tá' ali na sala e você vai levar isso até as cinco da tarde, sabe? Aí você 'tá' ali com aquelas pessoas, sabe? Então, tudo é vivido muito intensamente. Aí se você cria uma inimizade: você vai ter que conviver com essa inimizade aqui. Você vai ter que ir pra passeio com ela. Você vai ter que almoçar com ela. Você vai ter que ficar olhando pra cara dela durante nove horas por dia, 'aí' ou você ignora completamente, ou você é diplomático e fala com ela... (Estudante B, do 3º ano)

Sobre essa questão do amadurecimento, um estudante do terceiro ano expõe:

Não é saudável amadurecer antes do tempo (Estudante C, do 3º ano).

O fato de ser algo imposto implica um incômodo, por alguma das partes. Neste caso, o incômodo está presente no cotidiano dos estudantes: que expressam sentimentalmente a insatisfação, lendo a situação da seguinte maneira:

A escola é incapaz de lidar com as dificuldades dos próprios alunos. Isso gera cansaço, angústia, desencanto, vontade de ir embora nos próprios alunos, sabe? Além de afetar os vínculos familiares; de amizade... (Estudante A, do 2º ano).

A estudante A, do 2º ano, ressaltou ainda que há um “Holofote na própria escola”, que marca a contradição entre os aspectos bons e ruins da própria. Tal holofote serviria justamente para iluminar o que é positivo, atendendo à questão da manutenção da imagem do estabelecimento e alocando na marginalidade as práticas do cotidiano, que são negativas. Como exemplo dessas práticas negativas, tem-se o problema das classificações, que respondem aos tipos de pessoas que a própria sociedade classifica e a escola traz como reflexo:

Eu 'num' falei que tem os taxados? Tem o 'viadinho', tem o estranho, tem a piranha, tem a bêbada, tem o 'vazio', tem todo mundo aqui... Tem de tudo aqui nessa escola. Eu acho que as pessoas no terceiro ano chegam a ser até mais sinceras, porque elas chegam e falam na cara das outras. Por isso que tem mais briga no final do terceiro ano... (Estudante D, do 3º ano).

¹⁷ Entenda como a mudança de comportamento e hábitos, de forma a adaptar os estudantes a um novo modo de viver. A princípio é algo bom, mas que com o trajeto escolar, passa a adquirir aspectos ruins.

Os conflitos na Escola Politécnica não se limitam à perspectiva sistemática, isto é, no enfrentamento que a escola se propõe ao sistema político-econômico vigente, eles se fazem intensos também nas relações entre os sujeitos que a compõem. Por esse motivo, tornou-se comum certas atitudes e repetidas cenas no cotidiano:

E eu acho que você se vê num lugar que daqui a pouco você 'tá' chorando ali no meio do corredor, porque aconteceu alguma coisa que você não... Na sua escola antiga, sei lá, você guardava aquilo e ia pra casa. Aqui não! Aqui você chora na frente de todo mundo, e você briga, e é muito intenso mesmo! Vocês (fala diretamente aos alunos do 1º e 2º ano), algum dia, vão se pegar chorando no corredor, loucos e 'putos'... (Estudante D, do 3º ano).

A alternância de sentimentos é um fato no cotidiano politécnico, e expressa a própria contradição, a qual todos os experimentadores estão condicionados no interior da escola. Podendo ser notado no decorrer da fala da estudante D, que começa como um desabafo e logo depois se torna uma boa consideração acerca dos momentos que viveu na escola:

(...) ou muito felizes. E tem momentos de felicidades! (muda a entonação pra melhor) tem momentos de felicidade que você não acredita! Por exemplo, 'Cara, viagens!' As melhores experiências, pra mim, sei lá, 'foi' em viagens, em conversas, às vezes uma conversa cinco e meia da tarde, você está aqui no corredor e as pessoas que você descobre. Às vezes, uma pessoa que passou despercebido de você dois anos e no terceiro ano você vai descobrir ela e você... Sabe? Você cria laços muito bons (Estudante D, do 3º ano).

Ainda nessa fala, encontra-se mais um aspecto da formação na Escola Politécnica: a amizade. A amizade é descrita, por muitos estudantes, como fundamental para permanência na escola. É na "criação de laços muito bons" que o cotidiano é tecido e que os projetos de mundo são gestados por cada experimentador, que vive em uma relação de troca e intensidade com seus colegas e professores. Na próxima fala, encontramos uma consideração acerca da amizade:

É... Eu tenho mais amigo aqui, mais intimidade. Até mesmo com pessoas que você não conhece. Ah! Pelo menos comigo, não sei, às vezes tem pessoas que não te recebem muito bem, mas onde te recebem bem, você se torna um amigo mesmo (Estudante E, do 1º ano).

E sobre a formação, a afirmativa que diz que a amizade implica no sentido da troca é validada a seguir:

Ah! Eu acho que é mais uma troca mesmo, sabe? De visões, da sua percepção... Até mesmo da escola, sabe? E eu vejo que não tinha (...). Quando tem alguém, você tem essa troca. E fora a intimidade que você pode levar pra sua vida, se você cultivar a amizade... (Estudante E, do 1º ano).

O sentido de experiência, portanto, no âmbito do olhar do outro, do coletivo, ganha força com a fala anterior. Acerca do que é percebido pelo coletivo, tem-se o cansaço e o estresse como marcas, também, do cotidiano politécnico. Ao serem perguntados sobre o dia-a-dia na Escola Politécnica, os estudantes expuseram esses fatores como algo que acomete todos os experimentadores da referida escola:

Estresse, muito estresse (Fala da Estudante E, do 1º ano).

Cansaço, mas... É mais uma... Uma guerra, entre a minha cabeça e o meu corpo. Minha cabeça quer fazer as coisas, mas o meu corpo não quer (Fala do Estudante F, do 2º ano).

Observou-se que, ao longo das respostas, ao mesmo tempo em que reclamavam, alguns alunos tentavam formular explicações para a existência do cansaço e do estresse na EPSJV, um deles disse:

O cotidiano é cansativo... puxa muito. É médio de manhã, técnico à tarde. E vai lá... Trabalho de campo, Ih! Tem visita técnica! Ih! Tem isso! Ih! Tem aquilo! (...) (Estudante G, do 1º ano)

O cansaço e o estresse vêm acompanhados da sobrecarga escolar, na verdade, esta pode ser identificada como uma das causas que geram os dois primeiros. Em resposta a tal problemática, alguns alunos desenvolvem estratégias para conseguirem se manter na escola. Tais estratégias podem até ser nomeadas como de resistência (em certo sentido), apesar de serem mais próximas a identificação de ausência. Todavia, elas marcam o posicionamento contrário de certos estudantes à forma como, hoje, é aplicada a educação politécnica:

Vocês vão chegar num ponto da vida de vocês (fala diretamente aos estudantes do 1º e 2º ano), que até a fulana chegou (cita o nome de uma aluna tida como exemplar pela comunidade escolar), que vocês vão enrolar professores... De você, nos dez minutos antecedentes a aula, você copiar do seu amigo: Que é o que sempre rola! Uma pessoa faz e vai passando. Oh! Todo mundo fica feliz! Você aprender que alguns professores não leem o trabalho, então você pode escrever receita de bolo - que já escreveram! E você vai receber o ponto! Então você vai aprendendo que existem várias brechas na escola. Você vai aprendendo que existem aulas que são completamente matáveis, que tem folhas que você não precisa ler, tem as livres e as não livres... (Estudante D, do 3º ano).

Ao ser questionada sobre o motivo da classificação que fez as aulas como “matáveis”, a estudante respondeu:

Porque elas são dispensáveis... Você aprende a delegar importância. Você sabe que umas são inúteis... (Estudante D, do 3º ano).

Podemos considerar que movimentos de resistências dos estudantes acontecem, por conta do ritmo que a escola impõe, com trabalhos extensos e matérias maçantes, cujo tempo não é proporcional ao aprendizado para os mesmos. Gerando uma eleição, uma escolha entre as matérias, isso porque:

Você não é capaz de fazer tudo! Isso é fato! (Estudante D, do 3º ano).

A vida social e as necessidades fisiológicas também são afetadas nessa lógica, e é explicada a seguir, pela mesma estudante:

Sabe aquele ‘triangulzinho’: notas boas, vida social e sono suficiente? É exatamente isso: Você não pode ter tudo... É igual aqui na escola! Você não consegue ter tudo!

É questão de prioridade, tem casos aqui em que há pessoas que se dão muito bem, fazem todos os trabalhos, mas vivem pro estudo... Vivem pra cá, pra escola (...) É o caso da minha sala, só tem ‘nerd’ na minha sala. Só tem isso! Eles não saem, não... Não ficam até tarde aqui, vão sempre embora pra casa cedinho, fazem o que tem que fazer... dormem cedo, não matam o estágio, e fazem tudo bonitinho... (Estudante D, do 3º ano).



18

Levando em consideração a fala da estudante anterior, nota-se uma discrepância em um dos discursos da EPSJV, através de seu PPP, o discurso que diz sobre afirmar na formação técnica a “educação dos sentimentos, da sensibilidade e dos sentidos” (EPSJV, 2005, p.145), visto que a vida sensível é formada a partir da vida em comunidade, da “vida social”. No entanto, pela fala da estudante D, e pelo apoio que os outros integrantes do grupo deram à mesma, observou-se que a escola não permite que o estudante mantenha as boas relações com

¹⁸ Figura divulgada em redes sociais (Facebook) e que expressa a dificuldade dos estudantes em conseguir conciliar as tarefas estudantis com a própria manutenção da vida. Geralmente relacionada ao cotidiano dos estudantes universitários, porém, aqui, é apropriada por uma estudante secundarista.

seus amigos, assim como o seu lazer. Foi unânime a reclamação sobre a impossibilidade de conciliar as tarefas da escola com a vida “fora” da escola. Ora, se a formação do sujeito se dá, também, a partir de outras instituições e estabelecimentos, a escola como um dos locais de formação do sujeito não deve impedir que este sujeito se complete em outros lugares.

Na tentativa de entender a postura da escola, frente à lógica que ocorre de escolha de matérias em detrimento de outras, bem como na opção infeliz entre vida social, vida biológica (dormir) e vida acadêmica, uma estudante do 2º ano, levanta a discussão sobre a motivação e a “tendência” que cada estudante possui para uma respectiva matéria:

Só um complemento, é que eu acho que tem um pouco dos dois. No caso, você perguntou se é algo que a escola te promove fazer ou se não, se é você que cria formas... Eu acho que realmente é isso: a questão da carga horária é muito grande, você acaba sentindo... Você, meio que precisa fazer isso, mas eu acho também que vai muito do curso, porque, por exemplo, eu... Eu, pelo menos vi na fala do estudante F uma ‘assim’... afinidade, com ciências sociais, que eu não tenho, eu gosto de biologia, química, física e assim... Matérias que tem a ver com o meu curso, então quando eu tenho uma aula de história, por exemplo, e eu preciso fazer um trabalho de biologia, eu: ‘Dane-se a aula de história, meu trabalho de biologia’. Então eu acho que é... É algo de caráter pessoal. Desde sempre, daquilo que você prioriza e daquilo que a escola te dá! (...) Coisas que a escola te dá pra fazer e você prioriza, de acordo com o que você entende como mais importante, no caso, pra sua formação (Estudante A, do 2º ano).

Deve-se levar em consideração, com isso, que o direcionamento para disciplinas de interesse próprio e/ou aptidão, já confere ao estudante um meio caminho para efetivar uma lógica prejudicial e que encontra nos problemas que a escola enfrenta para aplicar sua concepção de educação, um sustento. Por esse motivo, podemos concluir que a escola responde sim a um sistema reducionista de educação, e que ela mesma não está imune à reprodução desse sistema em suas práticas pedagógicas, isto porque a escola é atravessada por outras instituições da sociedade. Tal percepção, realizada pela estudante A, evidencia, contudo, uma postura diferenciada do próprio estabelecimento, que permite esse tipo de leitura, apesar de por ele mesmo, manter essa problemática, diariamente.

Essa leitura sobre o dia-a-dia, permite também com que os estudantes da Escola Politécnica realizem uma reflexão sobre os anos de mudança que vivem na escola. Alguns dividem as mudanças e transformações na forma tradicional de três anos, reservando cada ano a um acontecimento diferente que implica em sua vidas um novo rumo, uma nova perspectiva, ou um aperfeiçoamento. Outros não dividem em partes suas experiências, colecionam os fatos e dizem que a escola ensinou bastante em três anos e que não é possível dividi-los. Mas, ambas descrições são carregadas de sentimentos e trazem uma análise de identidade, isto é, a escola vincula-se ao esclarecimento, à caracterização, à definição do que

são esses sujeitos. Tal definição se dá pela autonomia, e em certo grau, a liberdade, que é encontrada na escola, ou que pelo menos é enunciada pela mesma:

(...) deslumbrei com autonomia que a escola me proporcionava e como eu faço tudo que eu posso fazer... Posso fazer tudo aqui... Meus pais 'tão' longe, então eu tenho esse ... Esse direito sobre meu ir e vir, sobre as minhas decisões" (Estudante B, do 3º ano).

Relatam, ainda, que a autonomia é conquistada na Escola, não se ganha. Ela é merecida, trocada por algo de igual ou superior valor, neste caso, a estudante B, diz sobre um sentimento de "Crise Politécnica":

Uma teoria que eu chamo de crise politécnica, todo aluno vai passar... eu acho que todo aluno vai passar por isso! Você entra na escola deslumbrado, com uma proposta da escola, com tudo que a escola oferece 'pereperepere', aí chegam as notas, você ver que não é a mesma coisa que você era na sua outra escola. 'Perai', a coisa aqui é diferente! Eu 'tô' me fudendo! O que é que 'tá' havendo? Você fica meio perdido... Aí o que acontece? Lá vem a crise... A crise! Você pode ver os sintomas da crise... quando aquela pessoa que tem vários amigos, 'tá' andando sozinha, 'puta' da vida, não quer falar com ninguém, só quer fazer o que tem que fazer e ir embora. Tipo, você 'vê' que entra em colapso, pra poder se reestruturar, e você se adaptar a isso aqui... Você 'vê' que não! Não é! Primeiro, porque você viu que não é a mesma coisa que era antes, na sua vida antes. Depois você viu que não é a mesma coisa que você esperava que fosse, e que você vai ter que fazer alguma coisa pra mudar... Pra mudar isso! Você nao sabe o quê. Aí, você entra nessa crise. Aí depois você passa ou não, vai prolongando essa crise até sair daqui, e vai levando assim. E essa minha... Esse meu "baque" assim... com a escola veio já no final do primeiro ano, eu repeti, né? Fiz meu primeiro ano... E repeti, porque fiquei nesse deslumbramento com a escola: 'Ah! A escola é isso! Ah! A escola é aquilo!'" (Estudante B, do 3º ano).

O que se pediu em troca foi um ano de formação, poderia ser outra coisa: um sentimento, uma característica, uma amizade, uma relação boa com a família: Não se diz o quanto você terá que dar em troca daquilo que você abre mão.

O mediador da formação é 'o que virá depois' – a recompensa futura" (Estudante F, do 2º ano).

A questão principal é que a autonomia, a maturidade, a liberdade, oferecidas pela escola exigem algo de importância para o aluno. Algo que está em sua vida afetiva e social. Talvez seja esse o caminho de entendimento para as constantes queixas dos estudantes sobre os conflitos psicológicos, detonados na escola. Não quero começar uma discussão sobre os termos e questões pertinentes à clínica da psicologia, pretendo apenas apontar, tampouco quero psicologizar ou medicalizar as experiências dos estudantes. O que pretendo, até mesmo

na condição de constituinte do processo, é apresentar a fala dos estudantes sobre a experiência de formação na EPSJV.

Dando prosseguimento, uma estudante expressa uma inquietação sobre o caráter da escola:

É uma parada que é muito característica da fala dela, que é a questão de, assim, o que me deixa meio mal com o cotidiano é a questão da duplicidade do colégio, porque você entra aqui numa ‘questão’ tão: ‘Nossa, é tão amplo! Ah! É a formação como cidadão, é a formação como... Sabe? Pessoa que... Indivíduo, que faz parte de uma sociedade...’ Mas que... Nossa! É muito... É ‘cara’, assim, eu não sei eu tô errada, pelo menos na minha experiência e eu vindo tipo dela, eu acho que você que ‘tá’ chegando no primeiro ano é realmente vislumbre! Então é maravilhoso. No segundo é uma espécie de rebeldia Cara, como assim me enganaram!? Toda frustrada (risos) e você quer fazer alguma coisa... Já no terceiro já é assim: Eu tentei eu acho! Sei lá... Eu ‘tô’ caminhando e ‘tô’ vendo que, ‘cara’, assim, você faz e você tenta e você vai em reunião e você vai em assembleia e vê aquela coisa cansativa e você não vê assim, sabe? Nada progredindo e ... ‘cara’, eu vou fazer o quê, né? Que pena!” (Estudante A, do 2º ano).

Essa inquietação, é sustentada principalmente, na dinâmica dos anos intensos e da mudança drástica dos alunos, que segundo ela, entram deslumbrados e saem na tentativa frustrada de tentar mudar alguma coisa, saem “apáticos”. Continuando em sua fala, o que parecia que ia ser uma crítica crescente a escola, ganha aspectos positivos:

Então, é... Eu acho que isso é um pouco ruim, porque pelo menos eu sou assim. Eu acho que eu exerço toda hora a questão das duas partes: aqui dentro, quando eu estou com as pessoas daqui não é só falar mal mas tem pessoas que compartilham comigo da mesma visão e daquilo que eu exponho. Mas quando eu falo pra uma outra pessoa, que tenho que comparar experiências: ‘O meu colégio é demais! O meu colégio é marxista, meu colégio é lindo, meu colégio tem ar condicionado nas salas.’ Os meus amigos vieram.. dois, um do Cefet e um do Cefetq: ‘Nossa aqui é tão legal, tem sala de música, tem não sei o quê! É ‘maneiro’! ‘Sério, você tem que fazer monografia?’ ‘Nossa, que legal!’ Eu falo: ‘Cara, aqui dentro é um inferno! Sabe?’ Eu não quero mais estar aqui!’ Então, é muito legal levantar bandeiras e dizer a gente faz. E eu acho que o mais importante de você assumir que a escola tem, teoricamente, uma maneira... Aqui dentro as coisas não são assim, as coisas não seguem essa ordem. Sabe? (Estudante A, do 2º ano).

A escola é motivo de orgulho para o estudante e é reconhecida como lugar em que se aspira o conhecimento, cujo um dos autores que dão base ao projeto é valorizado pelos alunos. Ora, se assim não o fosse, qual o motivo então de serem lembrados, no momento em que esses alunos “trocam experiências” com seus amigos de escolas diferentes? A ostentação da imagem, talvez, seja uma das respostas. A imagem, como foi identificado anteriormente, é sustentada, mantida, pela prática escolar, tanto por professores, quanto pelos alunos. A preservação dela, ainda, é uma preocupação constante desses sujeitos, porém devemos refletir

se de fato as aparências são as partes que devem receber maior prestígio nosso, e devemos também nos incomodar com o conformismo que as mesmas nos proporcionam, pois elas escondem, maquiam os problemas do processo escolar:

A escola não te dá tanta liberdade . Ela não te dá tanta voz, quanto ela de alguma forma maquia. Sabe? Ela não te dá isso porque... ‘Poxa!’ Pelo menos a minha opinião no processo seletivo: eu acho que... Não foco, mas pelo menos boa parte é... da ‘voz’... deveria ser a dos alunos. Porque nós passamos por aqui, a gente sabe se é bom ou ruim, se é saturante ou não. Você passar três anos... Se não gostaríamos de passar quatro? Nós somos as cobaias deles, e no final das contas e a nossa opinião? ‘Será que vai ser bom pra eles?’ Tanto faz (bate nas mãos como se quisesse expressar dane-se)! Tá, eles nos dão porque é ‘bonitinho’, porque agora é inclusão social... Mas, calma ‘ae’! Inclusão social, será mesmo que vai dar certo? Então, eu acho que é meio dúbio assim, me incomoda!” (Estudante A, do 2º ano).

Essa fala expressa mais uma contradição: as decisões que deveriam ser tomadas pelo coletivo, como preconiza o PPP da escola – ao dizer que é construído por todos e revisto periodicamente – de fato não o são. A questão da mudança recente do processo seletivo para admissão de novos estudantes na Escola Politécnica, nesse respectivo ano (2012), aparece transversalmente nesta monografia. Isto é, tal questão surge como exemplo de insatisfação, por parte dos estudantes acerca da nova forma de admissão que não teve a discussão necessária e o envolvimento dos discentes, efetivamente, como os próprios relatam. O que causa uma ruptura no que deveria ser um acordo, um pacto, um projeto coletivo. Aliás, ao se falar em projeto, foi observado durante as discussões no grupo um distanciamento entre os estudantes e o projeto da Escola Politécnica, marcado sempre no início das frases: Eles falam / Eles não fazem / Eles decidem / Eles dizem.

Talvez, a crítica central dos estudantes ao projeto de educação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio seja explicada pela não coerência no que se chama de coletivo e o que de fato é democrático. Um projeto pode ser feito por muitos, sem ser, entretanto, democrático. Resultando na intensificação da contradição, criando conflitos entre projetos individuais na esfera do público e dificultando o diálogo entre os seus participantes. Penetrando em análises particularizadas e achismos de várias ordens, em que o que terá importância é a “minha” opinião em detrimento da do outro. Criar-se-á um ambiente em que os grupos, separados entre si e institucionalmente localizados, irão comandar projetos individuais.

Ao serem questionados, então, sobre o reconhecimento dos estudantes no projeto e na construção do mesmo, e se o projeto da escola é realidade para os mesmos, compreendida e defendida, alguns responderam ‘Não’, e outros:

Isso é projeto... (Estudante A, do 2º ano).

É um projeto falho, que não dá certo... (Estudante D, do 3º ano).

O não reconhecimento com o projeto, contudo, é contrariado quando esses mesmos estudantes afirmam que a visão de mundo deles foi modificada após a formação na Escola Politécnica. A escola, neste sentido caminha para o sentido de incentivo na diferenciação dos projetos de mundo para esses sujeitos, transformando e modificando as suas leituras sobre a realidade:

Acho que não vai responder sua provocação não, mas talvez caminha pra esse lado é... engraçado que, assim... Muitos pontos negativos na escola, tem alguns que eu acho que valem ser ressaltados: que por mais que a escola tenha esse discurso meio hipócrita, digamos assim, 'é uma coisa, mas a gente faz outra', esse movimento dá... Nós sairemos diferenciados! A gente sabe disso, a gente sabe que é engraçado, porque depois que você entra aqui aqueles amigos que você tinha, antes daqui em nossas antigas escolas, você vai conversar com eles de novo já não é a mesma coisa. Eles têm outra cabeça, e você 'tá' com outra cabeça. Ou você se sente um ET; 'Eles (a escola) fizeram lavagem cerebral em mim'; ou então, 'Eles (os antigos amigos) que não progrediram; ou, 'Eu que progredi demais'' (Estudante B, do 3º ano).

Nota-se que os primeiros marcadores dessa mudança são os amigos, assim como a família. É sobre a base do novo projeto de mundo, que o estudante politécnico cria em sua formação, que suas relações interpessoais se modificam. Sobre isso, essa mesma estudante relata a sua experiência com o seu estágio curricular obrigatório, a seguir ela destaca essa diferença em projetos de mundo no âmbito do trabalho, da profissão em saúde:

Aqui a gente aprende a criticar, né? A ter uma visão crítica das coisas. Em particular, no meu caso que 'tô' no terceiro ano... Então, o ambiente de trabalho foi uma coisa meio complicada, porque eu fiz estágio no HFB [Hospital Federal de Bonsucesso] e lá é assim: o que eles [a escola] falam pra gente de 'Ah! Trabalhador humanizado... Profissional humanizado da saúde tem que tratar a pessoa não como uma doença, como uma pessoa... Mas você vê na prática, a coisa não é assim, sabe? Você é o errado ali! Você acha que tudo que você aprendeu, aqui, você vai levar; que vai ser o revolucionário... Eu vou chegar no ambiente de trabalho... As minhas ideias, vai todo mundo compartilhando... A gente vai mudar a saúde sabe? Aí você chega no seu ambiente de trabalho, lá no estágio.. 'Tipo', as pessoas fazem tudo aquilo que o seu técnico disse que não deve ser a prática certa, de se tratar, como um profissional do SUS. Mas, 'aí' eu fico 'Cara! O que eu faço?'; 'Vou com a maré?'; 'Esqueço o que a escola me ensinou e fico com eles [refere-se ao campo de trabalho], porque só assim vou me inserir aqui, ou dou meu jeito'. Entende?' (Estudante B, do 3º ano).

Para finalizar sua elaboração sobre sua experiência com estágio, essa mesma estudante, compara o projeto da Escola Politécnica com a realidade do mercado de trabalho:

Eu acho que dá aquele choque da hipocrisia de nosso projeto de escola e também com o ambiente de trabalho. Com a realidade. É como se aqui fosse uma ilha,

entende? E pra mim, esse conceito de ilha ainda amplia muito mais porque aqui dentro eu tenho um tipo de liberdade que não consigo ter lá fora... é... essas relações com as pessoas. Aqui é um ambiente aberto, digamos assim, pra vários tipos de coisas (risos). Se é que vocês me entendem? Eu me sinto confortável de ser eu aqui, entende? Não tem repressão nesse sentido, só que... eu chego lá fora é outra coisa, sabe? É como se com esse discurso de crítica, eles não te preparassem ainda pra o que você vai encontrar lá fora... (Estudante B, do 3º ano).

Neste momento, ela compara a escola com uma ilha, por causa da realidade contraditória que ela apresenta. Essa realidade, apresentada pela escola, vai de encontro à liberdade, como a própria estudante definiu. Mas se essa mesma escola “funcionasse” como uma ilha, ela não teria sobre ela a influência de outros locais, como por exemplo, o “mundo de fora”, que não aceita, que reprime, e que cerceia a liberdade. Todavia, essa noção de liberdade que a escola confere, deve ser entendida como algo que propicia a singularização desses estudantes, que conseguem se reconhecer como diferentes em suas ações, em relação ao “lá fora”.

Indo pelo aspecto da diferença, o qual a escola exercita em sua prática, a questão da sexualidade é abordada por uma das estudantes:

E ela ‘tá’ trazendo uma coisa que eu ‘tô’ achando super incrível que é o fato de você poder olhar pras pessoas que não estão aqui. Por exemplo, eu mantive a relação, até hoje, como eu disse no início, com os meus amigos. Às vezes quando eu trazia experiências, logo no início e durante toda a trajetória, eu fui trazendo experiências daqui, porque a gente, como eu disse ‘A gente é afrontado o tempo todo!’. No sentido da gente ter que conviver com pessoas diferentes, eu trazia experiências pra eles, que eles ficavam assim: ‘Caramba! Eu não acredito nisso!’; ‘Como pode, como você convive com isso?’; ‘Isso é coisa de outro mundo!’, que pra mim já não era mais coisa de outro mundo. Era uma coisa que fazia parte de mim também, sabe? É você ter uma relação com um professor que você não tem e não teria em outros lugares, sabe? Você pegar o telefone do professor, chorar, virar amigo mesmo, sabe? E você vê pessoas diferentes, sabe...Antigamente eu não sabia... pra mim um beijo gay era tipo ‘Uau’ (faz uma cara de desprezo, nojo e espanto). E a gente que ‘tá’ aqui dentro, a gente acha que pra todo mundo... todo mundo aceita, alguma parte tal... mas quando você chega e conversa com seus amigos, eles: ‘Caramba!’. Outras pessoas da nossa idade, de fora, dizem: ‘Eu me sentiria estranho, se eu visse’. ‘Eu não aceito ou sei lá...’. Aqui você vai descobrindo o seu corpo (Estudante D, do 3º ano)

Neste momento, a estudante B, do 3º ano, levanta uma discussão acerca da aceitação do corpo escolar (professores, estudantes e funcionários) acerca da diversidade sexual:

Nessa questão da sexualidade, aqui, de expressar a sexualidade... O que, que acontece? Se é o ambiente? Ela falou: ‘Ah! As pessoas aqui aceitam...’ Não é bem aceitar, porque tem umas pessoas aqui que convivem, porque a escola impõe isso pra elas de alguma forma: Pra eles [heterossexuais], eles [estudantes gays, lésbicas e bissexuais], podem fazer isso, então eu [heterossexual] tenho que conviver com isso, infelizmente! Ou, se não: Eles [heterossexuais] tão vendo isso e a partir disso eles conseguem levar isso para um outro ambiente sem ser na escola, sem tiver dentro disso, fora daqui... (Estudante D, do 3º ano).

Em seguida, a estudante A, do 2º ano, responde:

Mas eu acho que assim, o colégio te ‘dá’ a oportunidade de conhecer aquela pessoa por trás daquela aparência tão clichê, e você acaba falando: ‘Pô’, se essa pessoa representa tanto pra mim e ela tem essa opção sexual, por que não as outras pessoas também podem ter?’, ‘Por que eu tenho o preconceito?’; ‘Por que, que sou eu?’ Eu acho que a escola contribui só um pouquinho pra isso (Estudante A, do 2º ano).

A Escola também permite mudanças no aspecto positivo para as relações interpessoais dos alunos, fora do âmbito escolar. A seguir é descrita uma situação de aceitação e quebra de preconceito, de uma estudante da Escola com seu amigo:

O meu melhor amigo gay só teve a coragem de dizer pra mim, depois que eu entrei nessa escola, porque eu era muito preconceituosa e eu não conseguia assumir pra mim mesma que era preconceituosa. Eu só achava aquilo tão estranho, depois virando tão comum. Hoje em dia eu aceito. Acho que é uma palhaçada essas definições gay, ‘hetero’, ‘bi’...mas mesmo você entrando aqui hetero, às vezes, você se descobre e você ‘tá’ naquele turbilhão, sabe? E aí você: ‘Aí meu Deus, o que eu sou?’; ‘Eu preciso ser alguma coisa, eu preciso gostar de menino eu preciso gostar de menina, preciso gostar de qualquer coisa’ (Estudante D, do 3º ano).

Por fim, destaca-se que o preconceito não paira só sobre a sexualidade, mas também para pessoas que consomem bebidas alcoólicas. Isto serve para validar o fato de que a escola não está envolta por uma aura que a separa do resto do mundo, tampouco que está dentro de uma cuba de vidro que impede que a sociabilidade dominante, com seus preceitos e valores, atravessem o estabelecimento:

E isso não é só com a sexualidade, por exemplo. Tem gente aqui que tem o preconceito de: ‘Ah! A pessoa bebe’. Aí quando você vê que aquilo faz parte de uma pessoa que você gosta tanto, isso não te atinge... (Estudante B, do 3º ano).

3.5.1 - Tentativas

Nesse momento, em que o fim se faz próximo, encerro essa análise com as respostas sobre uma pergunta “simples”: “O que é politecnia?”

Opto por, a partir de agora, somente apresentá-las, em respeito à leitura com que cada estudante se disponibilizou a fazer:

Politecnia são varias técnicas, âmbitos (Estudante B, do 3º ano).

Eu não sei se tem alguma coisa a ver, mas pra mim é, basicamente, como a ideologia do toyotismo. De você saber um pouco de cada coisa e você integrar. Você não pode ser algo segregado, eu aperto o botão e pronto, fordista, taylorista. Não! Você tem que saber um pouco de cada. Você tem que ter aquela coisa, que é presente em trabalhador, que é jogo de cintura. Que ele sabe dali, mas aí, ele tenta ir pra lá e vai dando. 'Tipo', realmente, é meio tosco, mas varias técnicas que vão ser empregadas num mesmo lugar. Sabe? Em prol de um mesmo ideal. Que acho que é mesmo no colégio; você tem três cursos que apesar de serem de saúde são diferentes, você tem formações aqui extremamente amplas de professores e educadores que eu nunca imaginei ver, 'tipo'... que você olha e fala: 'Por quê que esse cara 'tá' estudando, trabalhando, aqui? Mas ele 'tá' por um bem maior e uma experiência maior, um projeto maior. Acho que essa é a palavra do colégio. Então essa integração... é realmente a palavra chave (risos)... de várias 'tecniczinhas' (Estudante A, do 2º ano).

Eu até concordo com a estudante A, talvez eu ache que Politecnia seja uma raiz dos conhecimentos, assim. Ela te dá a porta pra você poder percorrer o caminho e aqui, você constrói a chave de fenda junto com o professor, mas quem vai apertar o parafuso é você (Estudante F, do 2º ano).

Eu lembro, eu acho que foi Eixo Trabalho (IEP), sei lá... Alguma coisa que a gente teve no primeiro ano, que a gente aprendeu isso de Fordismo, Taylorismo, tal... Da coisa do trabalho fragmentado, assim... Você só saber a sua função e não ter conhecimento do todo e você falou ter jogo de cintura, metáforas assim... Isso me parece mais aquela coisa da flexibilização do trabalho. Mas eu acho que a escola, justamente, vai de encontro a essa ideologia, sabe? De ser um trabalhador plural e tal, não sei o quê. Porque isso também 'tá' um pouco relacionado à lógica atual do trabalho, de ter que ser polivalente, e não se perder as coisas. Eu acho que a Politecnia é uma coisa mais abstrata do que isso assim, sabe? Eu acredito que seja uma coisa assim, de sei lá, entender o ser humano, assim, como ser complexo... Como sujeito, assim, sabe? Então que, 'tipo', você é atravessado tanto por questões sociais, históricas e tal. Quanto questões psicológicas e enfim. É tentar dar o fomento pra que você no seu trabalho, aplique toda a pluralidade, assim, de você, eu acho que é isso" (Estudante C, do 3º ano).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início essas considerações com a descrição de uma estudante sobre o cotidiano da escola:

Eu acho que é muito difícil você falar como é o cotidiano da escola e como foi sua experiência... Eu vou responder logo as duas: Como responder essa experiência, a imagem dessa experiência, sem você associar com a sua vida do lado de fora? Eu fui uma pessoa que, desde o início, quis muito que a minha vida 'lá' fora caminhasse junto. Eu não ia abandonar, principalmente pela ligação que eu tenho com os meus amigos da minha cidade, que são poucos, que a minha ligação com eles é muito forte. E é até hoje! Muita gente, eu vejo, que não tem os mesmos amigos de antes, mas eu tenho ... Tenho os que eu fiz aqui também, mas eu acho que pelo fato da gente 'tá' aqui entre 15 e 18 anos sei lá... 14 e 17, enfim. Nessa faixa, assim, de adolescência. Nessa fase de turbulência, em que você 'tá' descobrindo quem você quer ser. O que você gosta. O que você não gosta. Assumindo coisas pra você mesmo, que você não tinha coragem, até então de assumir é foda, sabe? Você 'tá' passando por esse turbilhão interno e ao mesmo tempo 'tá' conciliando com a escola, que impõe coisas a você... A gente tava dizendo aqui: 'A gente não aguenta, a gente rebola! A gente vai pelas frestas...' Eu, assim como muitas pessoas, vou pelas brechas. Vou me ajustando, até conseguir passar de ano, conseguir uma nota boa. Eu tive muita sorte, eu falo... Eu tive muita sorte... em diversas provas, em diversas coisas eu consegui notas boas. Nunca fiquei de recuperação. E, só que... assim, é difícil você conciliar... E eu posso dividir assim em várias fases: tinha a fase que você chega aqui 'Yey! Woohoo!' Sabe? 'Entrei... 'tô' feliz!'; 'A escola me oferece muita coisa, aqui tudo é perfeito!' Emoção. 'Yey!' E é isso, aí você 'tá' muito feliz... Até que chega uma hora que você... 'Peraí! Não é bem assim!' Aí suas expectativas não são correspondidas, você tem várias frustrações. Tanto quanto com o Projeto Político Pedagógico, tanto com o corpo docente, tanto com os alunos, com as amizades que você fez, porque aqui é tudo muito intenso. É realmente a intensidade e também defino liberdade, porque tudo aqui é libertador... libertador, no sentido de... Não libertador no sentido de esclarecedor, é como se tirasse a cortina de muitas coisas, e você não tivesse preparado pra ver aquilo, ou você não quisesse. Você quisesse ficar na 'merda' da sua ignorância e ser feliz. Mas não! Você tem que ver naquele momento, por exemplo 1º ano foram várias coisas. 'Tipo', conhecendo pessoas totalmente diferentes de você, ainda mais eu que vim de uma cidade pequena. Eu via pessoas de lugares totalmente inimagináveis, com opiniões diferentes, com gosto diferente, gosto musical... é... sexualidade, tinha o gay, o 'bi', o 'hetero' e você via todo mundo te pressionando pra você escolher um lugar... Porque você tem que ser classificado aqui, querendo ou não. Na escola você tem que ser classificado de alguma maneira... (Estudante D, do 3º ano).

Ficou grande, eu sei, mas talvez essa seja a melhor maneira encontrada por mim, para encerrar esse trabalho tão árduo e tão belo, ao mesmo tempo. Por essas páginas, tentei dar voz a falas aflitas, a fala dos discentes. Por essas linhas, eu procurei descrever, minimamente, o que é viver nove horas por dia, cinco dias na semana, por três anos (para alguns quatro), numa escola tão intensa e tão diferente, como é a EPSJV.

A fala da estudante D, retrata o que muitos enfrentam no dia-a-dia politécnico. Ela vem carregada de sentimento, de memória e de pessoas importantes para a formação dessa estudante. Desde o primeiro momento, em que decidi desenvolver esse tema de monografia tinha em mente a ideia de construção, algo que é coletivo e que é engendrado pelos seres

humanos. Ao escrever esse trabalho, por três anos, busquei recordar os momentos mais significativos que tive em minha formação. Uma formação que mais do que acadêmica serviu para minha vida.

Desenvolvendo os capítulos desta pesquisa, ia dando sentido ao que o professor de filosofia Claudio Gomes, disse em uma das minhas primeiras aulas neste local: “A escola te ensina a não precisar mais dela”. De fato, pouco a pouco ia aprendendo a caminhar sozinho, encerrando um ciclo maravilhoso de mudanças e definições.

Minha pergunta inicial era e ainda é: O que é Politecnia? Pasmem leitor, depois desses anos todos tentando desvendar o mistério desse conceito, ainda não tenho uma resposta clara e concisa. Contudo, pistas encontrei através da forma que usei para tentar entender. Foram pelas experiências que me foram contadas sob a forma de histórias, tanto as que aqui aparecem pelo Grupo Focal, como as que me atravessaram e por consequência destacam-se nas entrelinhas dessa monografia, que obtive alguma noção a respeito da Politecnia.

Tentando, então, responder a essa pergunta, somente uma palavra me vem a cabeça: Humanidade. Porque foi isso que eu aprendi nessa escola, o sentido de ser homem, de atuar na realidade, de refletir (que é projetar o que já existe), de se relacionar, de conviver, de experimentar.

Nós, estudantes da Escola Politécnica, experimentamos o sabor agri-doce de uma formação que é humana. Talvez por isso seja tão difícil definir um único sabor. Ele varia, ele é mutável, é bom e ruim, também ao mesmo tempo. Sobre isso, me utilizo de uma explicação:

“Afirmo que a grandeza da Escola em ser um diferencial, se perde em boa parte, quando a mesma é incapaz de permitir que seus alunos aproveitem das vantagens oferecidas. Ou seja, a Escola oferece um banquete, mas não permite que nós nos alimentemos. Somos uma porção de subnutridos” (Ester Fidelis Cordeiro, estudante da EPSJV).

A análise é dura, mas é verdadeira. Nos alimentamos mal desse banquete, porque ele não é degustado, apreciado. O tempo, para tal, corre e avança muito rápido. O tempo atrapalha a experiência, ela (a experiência) demanda justamente ele (o tempo) para que se realize da melhor forma possível. O tempo nos cansa, mas também nos transforma:

“Parede roxa, jardim bonito, ambiente limpo, crianças alegres. Essa é a politécnica do primeiro ano. Parede roxa, jardim bonito, ambiente limpo, indivíduos nervosos. Essa é a politécnica do segundo ano. Parede, jardim, ambiente, adultos correndo. Essa é a politécnica do terceiro ano” (Ester Fidelis Cordeiro, em Discurso de Formatura).

A relação entre o espaço e o tempo nos define como experimentadores politécnicos. Por vezes, nos perdemos nos locais que a escola possui. Seja num canto de corredor, em choro. Ou talvez, no deslumbre da primeira vez em que entramos no auditório. O estudante politécnico, tanto vive a Escola, que a incorpora:

Não é você que está dentro do colégio, o colégio está dentro de você (Estudante A, do 2º ano).

Transformamos a Escola em mais que uma escola, a experimentamos com vestes distintas e sob olhares variados. Para alguns, ela se transforma em casa, serve de abrigo, protege, “permite ser aquilo que não é permitido”. Para outros é fábrica, local de produção e de transformação. Mas para todos é aprendizado intenso, é amadurecimento precoce, é mutação em “monstrinhos”, literalmente.

A experiência nos diz que após abertos, os olhos não podem mais serem fechados, isto é, uma vez que conheço uma coisa não consigo mais me livrar dela, ainda que me cause sofrimento. Comparo, nesse momento, a experiência da Escola Politécnica com A Alegoria da Caverna, de Platão, em que é descrito o modo pelo qual se conhece a verdade, a realidade (Platão, 1987).

Na Alegoria, ou Mito da Caverna, Platão desenvolve a ação do prisioneiro, que consegue se libertar dos grilhões que o prendem à caverna e a observação das aparências dos objetos, e alcança a luz da verdade, fora da caverna. O prisioneiro, agora na condição de sábio, conhece a verdade das coisas. Ele alcança a essência, o sentido, o significado, o conhecimento sobre as coisas, todavia, ele sofre. Sua primeira sensação é de ardência nos olhos. Fora da caverna, ele passa por adversidades: está sozinho, agora sabe da verdade e tem que retornar ao seu local de origem e se fazer crível para seus companheiros, que continuam preso à aparência das coisas. O sentimento que há em mim é que a escola funciona como o mundo fora da caverna, ela me tira do meu lugar de conforto, ela me enche de questionamentos.

E foi e será assim, o Sabor da Experiência Politécnica é contraditório. Repousará no limite das sensações, da transformação e da luta. Será assim, porque é utópico, porque se permite ser humano e ser dual, confuso, louco, abstrato. Se há um erro, talvez ele se encontre aí, na volta que não se efetiva. No movimento que se concentra na teoria e não faz o sentido inverso da prática. Nós, estudantes politécnicos, quanto a isso já nos posicionamos: precisamos de tempo para experimentar, precisamos do concreto para nos estabilizar, precisamos da realidade para transformar.

REREFÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.3, p. 465-479, set./dez. 2008.

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. **Pedagogia em Foco**, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em: 13 de novembro de 2011, às 18h55min.

BENJAMIN, Walter. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Magia e técnica, arte e política. In: **Obras Escolhidas - Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 19, jan/fev/mar/abr. 2002.

BRASIL. LDB 5692, de 11 de agosto de 1971. Cap. 1. Art. 1º.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2006.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CORTES, Bianca Antunes; LIMA, Júlio César França; MALHÃO, André Paulo. Escola Politécnica de Saúde: uma utopia em construção. In: LIMA, Júlio César França (Coord.). **Utopia, trabalho e democracia: caderno comemorativo dos dez anos do curso técnico de nível médio em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1998. 108 p. tab; graf.

Etimologia de projeto. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/palavras/projeto/>>. Acesso em 14 de novembro de 2011, às 20h18min.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org); RIBEIRO, Claudio Gomes; PEREIRA, Isabel Brasil (Coords). **Estudos de politecnia e saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007. v.1. 308p.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. 312 p.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Temas de ensino médio: formação**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006. 196 p.

FEIJÓ, Martin Cezar. **A democracia grega**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128 p.

FILHO, Antenor Amâncio. **Educação Politécnica em Saúde: um desafio na construção do possível**. 287 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 30 abril de 1997.

FILHO, Cyro de Barros Rezende; NETO, Isnard de Albuquerque Câmara. **A Evolução do conceito de cidadania**. Departamento de Ciências Sociais e Letras. Universidade de Taubaté. São Paulo.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.19, n.1, p.1-14, jan./abr., 1993.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. 327 p.

MESQUITA, Mario Cesar Barroso. **Manual de formatação de trabalhos de conclusão de curso**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. 80 p.

PEREIRA, Isabel Brasil; RAMOS, Marise. **Educação profissional em saúde**. Série Temas em Saúde. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

PLATÃO. O Mito da Caverna. **A República**. 6ª ed. Ed. Atena, 1956. P.287-291. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/65406954/arquivosMITODACAVERNAAa62046>>. Acesso em 12 de novembro de 2011, às 23h25min.

_____; XENOFONTE; ARISTÓFANES. **Defesa de Sócrates; Ditos e feitos; Memoráveis de Sócrates; Apologia de Sócrates; As nuvens**. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. 224 p.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: conexão e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. 175 p.

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

SAVIANI, Demerval. **O choque teórico da politécnica**. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2003.

TRAD, Leny A. Bomfim. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde**. Physis Revista de Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, 2009, p.777-796.