

TEORIA CRÍTICA E TRABALHO: MÉTODO NO ESTUDO COMPARATIVO BRASIL E PORTUGAL DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE*

Antônio da Silva Menezes Junior¹

Iria Brzezinski²

Resumo: neste artigo explicita-se o método materialista histórico dialético. Objetiva-se realizar uma reflexão sobre o método e seus desdobramentos que orientaram uma investigação voltada para formação de profissionais da saúde, com ênfase na política de educação superior subjacente a dois estudos de casos: Curso de Medicina no Brasil e Curso de Medicina em Portugal. Da tessitura do referencial teórico acerca da teoria histórico-crítica e da categoria trabalho, assim como do estudo de casos emergiram as categorias: comunicação, emancipação, política e poder, dinâmica e gestão curriculares, práxis, trabalho e compromisso social. A tematização a respeito do método e a imersão na realidade da formação na área médica nos dois países revela a solidez das categorias analisadas, principalmente quanto aos afastamentos ou aproximações concernentes à: a) formação

* Recebido em 15/04/2014, aceito em 10/12/2014.

- 1 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás- PUC Goiás; Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade de São Paulo - USP; Pós-doutorado em Medicina pela Universidade da Beira do Interior; Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Medicina da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC – GO. E-mail: <a.menezes.junior@uol.com.br>
- 2 Doutorado em Administração Educacional pela Universidade de São Paulo – USP; Estágio Pós-Doc na Universidade de Aveiro-Portugal; Professora titular da PUC Goiás e Universidade de Brasília (aposentada); Presidente da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (AN-FOPE); Coordenadora do Grupo de Pesquisa no CNPq “Políticas Educacionais e Gestão Escolar”; Pesquisadora, bolsista produtividade CNPq Nível 1. E-mail: <iriaucg@yahoo.com.br>.

determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina (Brasil) e pela adesão ao Processo de Bolonha (agenda neoliberal), em Portugal; b) inserção precoce ou não no mercado de trabalho do egresso do curso de Medicina de ambas instituições.

Palavras Chave: *Política Educacional; Método; Estudo Comparado; Formação Médica; Diretrizes Curriculares.*

MOMENTO INTRODUTÓRIO

Intenta-se neste artigo analisar o percurso metodológico assumido frente ao objeto de pesquisa que envolve políticas curriculares de formação de profissionais na área médica, na busca de aproximações e de distanciamentos entre cursos de Medicina no Brasil e em Portugal.

Compartilham-se ideias de Demo no tocante à importância da adoção de um método para desenvolver investigação, quando o autor afirma ser imprescindível:

[...] de um lado, para transmitir à atividade marcas de racionalidade, ordenação, otimizando o esforço; de outro, para garantir contra credulidades, generalizações apressadas, exigindo para tudo que se digam os respectivos argumentos; ainda, para permitir criatividade, ajudando a devassar novos horizontes (DEMO, 1995, p. 12).

O propósito, portanto, é fazer uma reflexão sobre o método materialista histórico dialético que ofereceu marcas para “a otimização do esforço investigativo” para compreender as políticas curriculares na formação médica, por meio de um estudo comparado entre os países mencionados.

Objetiva-se, também, revelar a razão de desenvolver estudos sobre a teoria crítica e a categoria trabalho, com vistas a pro-

ceder análise das políticas curriculares, em parte, contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) e no Processo de Bolonha (PORTUGAL, 2007).

A seguir, serão feitas algumas considerações a respeito da adoção do materialismo histórico dialético, como método para o desenvolvimento deste artigo resultante de pesquisa qualitativa, com estudo comparado de casos.

1 MOMENTO DO MÉTODO, DA METODOLOGIA E DOS PROCEDIMENTOS

Marx e Engels (1989)³ estabeleceram bases metodológicas e epistemológicas para nortear seus estudos da história e interpretar a realidade social, utilizando a dialética como método. A lógica formal, que promovia a separação entre sujeito e objeto não satisfazia aos interesses dos autores, que partiram de observações acerca do movimento e das contradições da realidade concreta, dos seres humanos e de suas relações.

Marx e Engels (1989) procuraram instigar a consciência dos sujeitos à materialidade do habitual e não à ideia ou ao conceito que correspondem ao objeto que se encontra fora da consciência. Para eles a compreensão de um fenômeno social requer remeter-se às bases materiais em que os sujeitos estão inseridos, uma vez que são nessas bases que suas consciências são social e historicamente construídas. Os autores advertem que a compreensão do fenômeno social deve considerar as relações conflitantes da luta de classes, a dominação e a alienação.

A explicação e a compreensão dos fenômenos sociais são feitas segundo referenciais teóricos que correspondem às visões de mundo, de sociedade, de homem e de educação, que coexistem na sociedade. O processo saúde-doença, por exemplo, como

3 Os manuscritos dessa obra datam de 1845-1846. Neste trabalho utiliza-se a edição de 1989.

manifestação fenomênica do mundo social, não escapa a este processo de interpretação.

Para utilizar esse referencial filosófico como marco teórico é preciso entendê-lo como teoria do conhecimento, que a partir de determinada visão de mundo tem como finalidade não só interpretar, mas transformar a realidade, dado que esta corrente filosófica, diferentemente das demais existentes, à época, reconheceu o papel político do ser humano, como sujeito que visa a transformação da realidade, superando a condição de mero receptor de determinações econômicas e sociais.

Para Harnecker (1980), o materialismo histórico-dialético está constituído por uma teoria científica da história – o materialismo histórico – e por uma teoria filosófica – o materialismo dialético – cujo método foi utilizado por Marx e Engels (1848) para compreender o mundo com base na evolução histórica da humanidade.

Marx (1983) assegura que não apenas as ideias transformam o mundo, pois é preciso que elas sejam submetidas à prática. Em razão disto, observam-se duas posições claramente divergentes, em relação à realidade. São duas visões de mundo irreconciliáveis, posto que partem de pressupostos antagônicos: a lógica formal e a lógica dialética. Admitidas essas duas visões de mundo, cabe explicitar seus pontos fundamentais e os conceitos de “homem” e “sociedade” que delas advêm para tentar compreender suas diferentes interpretações.

Sob a lógica formal, de um lado, o idealismo toma por base o princípio de que a consciência, ou qualquer das suas manifestações, como o pensamento, a vontade ou qualquer coisa ideal e imaterial, é primária, fundamental e determinante. Por outro lado, a matéria, a natureza e o mundo material são produzidos pelo pensamento, pela vontade, pelo imaterial ou são deles dependentes.

Assim, a base de todos os objetos e fenômenos do mundo faz parte de certa substância ideal, representada pela vontade

divina, a razão mundial, a ideia absoluta, o espírito. Em outras explicações, os objetos e fenômenos do mundo são derivados das sensações e percepções do ser humano e de sua razão. De qualquer forma, sendo de uma natureza ou de outra, a essência de todas as coisas está na consciência humana.

Nesta visão, o ser humano é um ser ideal, existindo como entidade real na busca deste ideal. É também universal, uma vez que existe nele uma essência independentemente do momento histórico e do espaço geográfico em que vive. Como ser de existência, possui uma essência ideal, pois foi criado com base nesta essência, e, por isso, durante toda a sua vida deverá assemelhar-se, o mais possível, a este ideal.

Os seres humanos reais e ativos são os produtores de suas representações e de suas ideias. Nesse caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico – a realidade dada, o real aparente, o objeto do senso comum –, e pelas abstrações – elaborações do pensamento, reflexões, teorizações – chegar ao concreto com compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, o concreto pensado. Desse modo, a diferença entre o empírico – real aparente –, e o concreto – real pensado – são as abstrações (reflexões) do pensamento, que tornam mais completa a realidade observada (SAVIANI, 1994).

Esse mesmo autor em 2009, ao discutir a necessidade de o educador brasileiro para superar o senso comum e atingir a consciência filosófica, afim de compreender sua prática educativa, reporta-se ao método materialista histórico dialético como instrumento desta prática. Saviani (2009) ensina que para a superação da etapa do senso comum educacional – conhecimento da realidade empírica da educação –, por meio da reflexão teórica – movimento do pensamento e abstrações –, é indispensável alcançar a etapa da consciência filosófica – realidade concreta da educação, concreto pensado, realidade educacional plenamente compreendida.

Sobre estas questões, Saviani (2009) assim se pronuncia:

[...] a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção concreto do pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a medição do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik.) [...]. A construção do pensamento se daria da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 1991, p. 11).

Bottomore (2001), por sua vez, salienta que a ciência está relacionada com marxismo sob dois aspectos: a) o intrínseco, como algo que o marxismo é ou pretende ser; trata-se de um valor ou norma que envolve, ou pressupõe, uma epistemologia, b) o extrínseco, como aquilo que ele procura explicar e talvez até mesmo transformar. Uma epistemologia “adequada irá além do marxismo em seus limites intrínsecos, mas, como há outras práticas sociais além da ciência, o marxismo é mais abrangente em sua dimensão extensiva” (BOTTOMORE, 2001, p. 67).

Ao relacionar-se o marxismo à ciência tem-se clareza de que a cientificidade sem a historicidade conduz ao cientificismo, ao deslocamento da ciência da esfera sócio-histórica e a uma consequente falta de reflexividade histórica, considerando que a “historicidade sem a cientificidade resulta no historicismo” (BOTTOMORE, 2001, p. 68)., na redução da ciência à expressão do processo histórico e ao consequente relativismo dos juízos. “Ambos os aspectos estão presentes em Marx: de um lado, ele se diz empenhado na construção de uma ciência, o que pressupõe

uma posição epistemológica determinada; do outro, considera toda ciência, inclusive a sua, como produto e como um suposto agente causal da história” (BOTTOMORE, 2001, p.68).

O autor esclarece que

[...] historicamente, Marx era um racionalista no sentido de que considerava a ciência como uma força progressista, potencial e realmente libertadora, capaz de aumentar o poder do homem sobre a natureza e sobre seu próprio destino. Epistemologicamente, Marx era, ou pelo menos veio a ser, um realista num sentido próximo do moderno realismo científico, pois compreendeu: (i) que a tarefa da teoria é proporcionar uma explicação adequada e empiricamente controlada das estruturas que produzem os fenômenos que se manifestam na vida socioeconômica, muitas vezes em oposição ao modo espontâneo como aparecem; (ii) que estas estruturas são ontologicamente irreduzíveis e normalmente defasadas em relação aos fenômenos que geram, reconhecendo dessa maneira a estratificação e diferenciação da realidade; (iii) que sua representação correta no pensamento é dependente da transformação crítica das teorias e concepções preexistentes, inclusive das que praticamente constitutivas dos fenômenos em estudo; (iv) que o processo de conhecimento científico é uma atividade prática, laboriosa, que caminha lado a lado com o reconhecimento da existência independente e da transcendência ao fato concreto dos objetos desse conhecimento que permanece “fora da cabeça, tal como antes [...] Para Marx, não há contradição entre a historicidade do conhecimento e a realidade de seus objetos, devendo ambas ser consideradas como dois aspectos da unidade dos objetos conhecidos (BOTTOMORE, 2001, p 72)

Nesta perspectiva, o materialismo histórico detém autonomia específica como ciência e autonomia relativa como prática.

Coloca-se a questão da autonomia específica do marxismo como projeto de investigação científica. Se o mundo é dialético, é preciso um método, uma teoria de interpretação que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico é o método dialético, desenvolvido por Marx.

Em seus estudos sobre metodologia da investigação, Marx (1983)⁴ descobriu a necessidade de definir uma categoria inicial de análise, que deveria, em sua grande simplicidade, ser tomada imediatamente pelo pesquisador como ponto de partida e, ao mesmo tempo, em sua complexidade pudesse oferecer as maiores possibilidades de reflexão e análise, para que a realidade aparente seja apropriada como realidade concreta. A essa categoria, Marx (1983) chamou categoria simples, síntese de múltiplas determinações.

Desta forma, para analisar dialeticamente a realidade utilizam-se as categorias, que realizam a síntese de múltiplas determinações. Estas se modificam a partir de condições históricas determinadas pelo momento da análise, considerando a realidade como um todo dinâmico e em movimento, que deverá ser visto em sua totalidade. Ao perceber que todos são parte do funcionamento da sociedade, não faz sentido pensar a realidade sem a intenção de transformá-la (DEMO, 2007).

Severino (2007), ao correlacionar saber e poder; ao pensar a realidade com a intencionalidade de transformação, assevera que:

A dialética como tradição filosófica é uma tendência que tem na correlação entre o sujeito e o objeto uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico. O conhecimento não pode ser entendido unicamente em relação à prática política dos homens, pois sua relevância não se apre-

4 A primeira edição data de 1859, porém neste trabalho utilizou-se a edição de 1983.

sentia apenas no ponto do saber, mas também de poder. O que lhe dá sentido é a práxis humana, a ação histórica e social regida por uma intencionalidade, buscando a transformação das condições elementares da existência da própria sociedade (SEVERINO, 2007, p. 54).

De acordo com Marx e Engels (1989), a consciência somente se forma na ação transformadora. Esta ação deve ser coletiva, consciente e organizada. Assim, pode-se entender o conhecimento científico, constituído nessas bases, não somente como um procedimento que tem como função compreender o mundo, mas também como a constituição de possibilidades transformadoras da realidade, em decorrência dos caminhos apontados pelo processo de elaboração intelectual.

Este artigo é derivado de uma elaboração intelectual advinda da observação indireta e direta, com desenvolvimento de estudo de casos e da reflexão sobre a realidade da formação do médico. No percurso dessa elaboração de conhecimento, ancorada no referencial teórico e na interpretação do que fora apreendido por meio dos procedimentos metodológicos no campo empírico, emergiram categorias significativas. Os princípios metodológicos de caráter pedagógico como a socialização do conhecimento e a formação reflexiva fizeram parte dessa busca de categorias de análise (MARX; ENGELS, 1989, p.56).

Severino (2007) explicita que a dialética é uma epistemologia que tem pressupostos que podem ser descritos por: totalidade – as partes se articulam na composição do todo; historicidade – as mencionadas articulações se materializam em momentos determinados e fazem parte de um processo histórico mais compreensivo; complexidade – são as múltiplas determinações que culminam no fenômeno como resultante; dialeticidade – inclui a luta dos contrários, o enfrentamento conflituoso na realidade concreta; praxidade – a relação entre a teoria e a prática, num movimento dialético construído sob a perspectiva histórica e so-

cial; cientificidade – a explicação científica que justifica a regularidade dos nexos causais, mediante um processo histórico-social, pela atuação de forças contraditórias; concreticidade – o que está em evidência é a prática real dos homens, a realidade concreta .

Para além da explicitação de Severino (2007), procurou-se conhecer e refletir criticamente acerca do campo de educação, analisado em sua dimensão pedagógica e política, por meio de categorias amplas, dentre elas o trabalho, reconhecido como a materialidade mais representativa do ser humano.

Como Marx e Engels (1989, p.144) descrevem

[...] Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas. Os meios de trabalho não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha.

O movimento de refletir sobre as condições sociais nas quais se trabalha, circunscritas a uma sociedade capitalista marcada pela luta de classes, instiga a reelaboração do conhecimento, que se efetiva realmente pela práxis, uma “atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica do homem que o torna basicamente diferente de todos os outros seres” (BOTTOMORE, 2001, p.54).

Kosik (1976) reconhece que a práxis revela o homem como ser que cria e, portanto, compreende a realidade em sua totalidade em constante movimento: “a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da vida” (KOSIK, 1976, p.45).

Ao fazer referência à práxis, Kuenzer (1998) aduz que o conhecimento está em permanente movimento do pensamento abstrato ao concreto

[...] através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude; a teoria já produzida e expressa na literatura será buscada permanentemente a partir das demandas de compreensão do empírico e tomada sempre como marco inicial e provisório, a ser reconstruída e transformada na sua relação com o objeto de investigação (KUENZER, 1998, p.64).

No que tange à relação entre parte e totalidade, para a autora a “práxis pedagógica, em seu movimento, é totalidade concreta, onde partes e todo se relacionam dialeticamente” (KUENZER, 2002).

Kosik (1976, p.54) também se refere à totalidade, assegurando que há conexão e mediação constante entre a parte e o todo, quando significam um só tempo, isso porque “um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo”. Para o autor, “o real é um todo estruturado que se desenvolve e se cria, e nesse sentido o conhecimento de fatos ou conjunto de fatos da realidade vem a ser o conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real”. Desta forma, o conhecimento é processo de concretização entre as partes e o todo e entre o todo e as partes, como enuncia o autor:

O conhecimento dialético da realidade não deixa intactos os conceitos no ulterior caminho do conhecer, não é uma sistematização dos conceitos que procede por soma, sistematização essa fundada sobre uma base imutável e encontrada uma vez por todas: é um processo em espiral de mútua penetração e elucidação dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo qualitativo, regressivo progressiva. A compreensão dialética da totalidade significa

não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interpretação das partes (KOSIK, 1976, p 54).

O autor assevera que a totalidade não é a soma das ciências particulares, nem uma combinação entre elas, mas uma categoria que não está fora ou acima das ciências, pois ela pertence à teoria construída socialmente. “Diríamos que pertence a uma ciência determinada [...]. Nada tem a ver com a soma de discursos de ciências diversas que, por sua vez, não pode reproduzir o efeito que a categoria de totalidade produz quanto a análise da sociedade” (KOSIK, 1976, p. 132).

A totalidade na acepção de Frigotto (1995) não é tudo e nem é a busca do princípio fundador de tudo. Investigar, sob a categoria totalidade, para o autor significa explicitar as múltiplas determinações e mediações históricas que constituem o objeto de pesquisa, pois “a historicidade dos fatos sociais consiste fundamentalmente na explicitação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produz” (FRIGOTTO, 1995, p. 52).

No que se refere à contradição, Kuenzer (2002, p.78) alerta que “o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição”. Entende-se que o capitalismo é atravessado por positivities e negatividades, por sucessos e retrocessos que, ao mesmo tempo, evitam e aceleram a sua superação (KUENZER, 2002).

Lefebvre (1961a), ao se referir ao movimento dos contrários, descreve que:

[...] a totalidade sem contradição é vazia, inerte, como afirma Hegel, nada existe, no céu e na terra, que não contenha em si o ser e o nada; assim, nada existe no mundo que não seja

um estado intermediário entre o ser e o nada, mas não como “mistura, mas enquanto relação ativa de contrários em busca de superação, mesmo que conservando o que cada um tem de determinado: a incessante conversão de um no outro, e exclusão ativa (LEFEBVRE, 1961a, 74).

A busca para compreender o movimento, a interligação e a unidade resultantes da relação dos contrários requer a superação das determinações mais concretas em relação às mais abstratas, que direcionam o pensamento entre polos diametralmente opostos, mas dialeticamente relacionados. É Kuenzer (2002) que elucida que na produção de conhecimento, os pesquisadores tentam revelar a superação das tensões entre os contrários, sem contudo perder a riqueza do movimento e a complexidade do real, do concreto diante de suas múltiplas determinações e manifestações,

Ressalta-se que a transformação, pelo movimento e pela lógica dialética, é orientada em favor da classe social que têm sua força de trabalho explorada e que seriam, para Marx (1983), os produtores reais da riqueza do homem. Em termos de práticas educativas dos sujeitos envolvidos com a educação escolar, o cotidiano é cenário determinado e determinante *do* e *pelo* ser humano, então, tem-se a educação como a formação de consciências de forma dinâmica, histórica, contraditória, totalizante e transformadora.

Ao se refletir sobre a proposição geral do método dialético, reconhece-se que a realidade empírica é o ponto de partida. Sua análise se realiza por categorias. Essa análise retorna a essa realidade, denominada concreta, por Marx (1983). Neta lógica, o materialismo histórico dialético é o método voltado para a educação transformadora do ser humano e das estruturas sociais.

Ao aprofundar a ideia da construção do conhecimento, tendo articulação entre o método e a teoria em um conjunto de “conexões estruturais”, Noronha (2002) assegura que:

[...] os dados não surgem nem falam por si mesmos. Eles são sempre respostas a indagações teoricamente claras que o pesquisador deve fazer do real [...] sempre articuladas a uma problemática determinada historicamente. Não se trata de colecionar dados e ler documentos teorizando-os a partir de manifestações visíveis e aparentes (NORONHA, 2002, p.14).

Esses modelos aparentes resultam na parcialidade de apreensão e na inutilidade da abstração sobre a realidade. A precisão teórico-metodológica no manuseio das informações deve estabelecer o “concreto pensado” (FREITAS, 1995, *apud* OLIVEIRA, 2007). No intuito de atingir este fim, é imprescindível que as manifestações da realidade pesquisada possam insurgir no alargamento da “reflexão realizada a cada encontro com estes dados, elementos, conceitos, ponderando-se que as relações que o conhecimento provoca no apreender são materiais, históricas e sociais” (OLIVEIRA, 2007, p.116).

As categorias expressas pelo pensamento marxista advêm de uma realidade historicamente originada com a teoria. Nesta perspectiva, Noronha (2002) afirma que:

[...] as categorias no processo de construção do conhecimento expressam, portanto, elementos mais gerais que conduzem o pesquisador à formulação adequada da realidade que pesquisa. As categorias são, antes de tudo, históricas, porque estão relacionadas ao grau de desenvolvimento do conhecimento a que seus elementos constitutivos estão vinculados. As funções das categorias são, portanto, de ordem metodológica, na medida em que operam um movimento do conhecido ao desconhecido (NORONHA, 2002, p.18).

As categorias mais significativas nesta investigação são: trabalho, contradição e totalidade. Isto não significa que as demais categorias não sejam importantes, porém o fio condutor da

articulação das ideias foi requerido pela marca enfática das aludidas categorias.

Na contextualização da formação médica, visando ao início do exercício da profissão, neste estudo, dar-se-á destaque para a categoria *trabalho*, visto que interessa a formação do sujeito para o mundo do trabalho. Recorre-se a Marx (1983, p.149), para compreender dois conceitos fundamentais: o trabalho como “condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza” e a “utilização da força de trabalho é o próprio trabalho”.

Ao considerar a categoria trabalho, Freitas (1996) pondera que a “atividade vital do homem e de suas relações com a natureza [são] relações [que] se materializam e [que] adquiriram características particulares através da história, oriundas das várias maneiras como os homens se relacionam entre si e com a natureza e se organizam para produzir sua vida material, em cada formação social (FREITAS, 1996, p.37).

De acordo com Oliveira (2007), na organização social, em razão do capital, a base de constituição é a divisão do trabalho e, conseqüentemente, as relações antagônicas entre a classe dominante e dominada. Esta luta de classes é marcada pelo fato de que o homem, para satisfazer além de suas necessidades básicas de sobrevivência, alienadamente é estimulado pelo capitalismo a ser consumista. O trabalhador passa a vender sua força de trabalho, alienando-se do seu próprio objeto produzido, ao colocar-se de forma indireta numa condição de “escravidão”, cujo círculo vicioso lhe expropria o próprio objeto de sua sobrevivência – o trabalho.

A importância da categoria trabalho, neste estudo, de modo que professores e aprendentes caminhem juntos na formação de sujeito de forma integral, como cidadão-médico, pode ser ilustrada pelo seguinte questionamento, advindo de Freitas (1996): “Como os aprendentes se apropriam dos princípios teóricos e metodológicos que permitem a compreensão de sua prática pedagógica, da função social de seu trabalho, de seu projeto histórico?” (FREITAS, 1996, p.44).

Quanto à categoria *contradição*, Oliveira (2007) a denomina “motor interno” da dialética. Sabe-se que pela contradição o pesquisador retira-se da aparente ingenuidade da compreensão sobre o real, rompe com suas certezas, enfrentando conflitos, de modo que as alternativas surjam justamente da própria contradição. O materialismo histórico dialético é o método que penetra a realidade para promover o entendimento da polaridade inerente à contraposição (OLIVEIRA, 2007).

No que diz respeito à totalidade e historicidade, Lefebvre (1961b; 1981) mostra que o domínio do espaço é uma fonte fundamental de poder social sobre a vida cotidiana, que se articula a outras formas de poder social, como o controle do tempo e do dinheiro. Toda sociedade produz seu próprio espaço, que serve tanto de instrumento ao pensamento, quanto à ação. Este espaço é, ao mesmo tempo, um meio de produção e de controle; um meio de dominação e de poder. Na concepção do autor, o cotidiano é o produto histórico mais próximo dos homens, constituindo-se como instrumento para a abordagem empírica da realidade e como forma de mediação entre o particular e o universal. Não restam dúvidas de que o foco no cotidiano pode ajudar a compreender as relações sociais mais amplas. A esse respeito, Martins (2008, p.57) declara:

É no fragmento de tempo do processo repetitivo produzido pelo desenvolvimento capitalista, o tempo da rotina, da repetição e do cotidiano, que essas contradições fazem saltar fora o momento da criação e de anúncio da História – o tempo do possível. E que justamente por se manifestar na vida cotidiana, parece impossível. Esse anúncio revela ao homem comum, na vida cotidiana, que é na prática que se instalam as condições de transformação do impossível em possível (MARTINS, 2008, p. 57).

Para Lefebvre (1958), o fortalecimento dos processos sociais participativos de tomada de decisão é fundamental para

que os sujeitos ultrapassem os limites das práticas reprodutoras e desenvolvam práticas inventivas e emancipadoras. Como atores sociais imersos na prática cotidiana poderão, ao longo da história de sua sobrevivência, provocar o surgimento de “condições de transformação do impossível em possível” (MARTINS, 2008, p.57).

Abordado o método, torna-se indispensável discorrer sobre o procedimento metodológico, explicitando as etapas propostas e realizadas, de acordo com o objeto de investigado.

Como mencionado desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de dois casos e de estudos comparados entre diretrizes curriculares e os projetos político-pedagógicos de dois cursos de Medicina. Os procedimentos de estudos comparados foram combinados com observação indireta *in loco* no curso em território português e, observação direta e contínua no curso brasileiro. A amostra foi intencional, com recorte no Curso de Medicina do Brasil e de Portugal.

A seleção dos casos foi realizada por meio de uma amostra intencional que atendeu a quatro critérios: a) relação com o objeto de pesquisa; b) facilidade de acesso aos projetos político-pedagógicos de dois cursos de Medicina; c) aproximações pedagógicas nas matrizes curriculares; d) caráter comparativo da pesquisa.

A abordagem analítica ocorreu no primeiro momento, quando se estudou a formação médica e as políticas curriculares do ensino médico brasileiro e português. Neste aspecto os estudos aprofundaram-se com vista à contextualização e à caracterização das políticas de formação do profissional da saúde.

Quando o interesse era o contexto específico - curso de Medicina no Brasil Portugal - a ênfase do trabalho voltou-se para o confronto das políticas curriculares adotadas nos dois contextos. Desta forma, pode-se afirmar que foi utilizado, neste estudo, o método comparativo. Então se faz necessário, além da justaposição destas realidades, a definição e a interpretação de fatos

e contextos para, por fim, realizar a comparação entre as duas instituições (PACHECO, 2001).

Ehrensperger (2009, p.71), valendo-se dos estudos de Berdey (2001), esclarece que “a justaposição implica no estabelecimento de semelhanças e diferenças a partir de critérios de comparabilidade definidos e leva ao estabelecimento de hipóteses para a realização do passo seguinte - a análise e o estabelecimento de conclusões sobre os aspectos comparados”.

O estudo de casos permitiu o conhecimento da dinâmica curricular de cada projeto pedagógico investigado, enquanto a comparação possibilitou ressaltar a aproximação e o distanciamento entre esses projetos de formação do médico, com base nos pressupostos teóricos “na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto” (KUENZER, 2002, p.64).

As categorias de análise que dão sustentação ao desenvolvimento da investigação são: comunicação, emancipação, política e poder, dinâmica e gestão curriculares, práxis, trabalho e compromisso social.

Conforme Schneider e Schimitt (1998), a abordagem comparativa está correlacionada ao processo de construção do conhecimento, a partir do momento em que se considera a atividade cognitiva. Essa abordagem possibilita a verificação de regularidades, a percepção de deslocamentos e de transformações e a construção de modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças e, ao mesmo tempo, explicitando as determinações que podem reger os fenômenos sociais. No caso da pesquisa que dá sustentação ao presente artigo, optou-se por focar os dois casos já citados, e nestes identificar aproximações e distanciamentos.

Schneider e Schimitt (1998) afirmam que:

[...] para alguns estudiosos, a impossibilidade de aplicar o método experimental às ciências sociais, reproduzindo, em nível de laboratório, os fenômenos estudados, faz com que a

comparação se torne um requisito fundamental em termos de objetividade científica. É ela que nos permite romper com a singularidade dos eventos, formulando leis capazes de explicar o social. Nesse, sentido, a comparação aparece como sendo inerente a qualquer pesquisa no campo das ciências sociais, esteja ela direcionada para a compreensão de um evento singular ou voltada para o estudo de uma série de casos previamente escolhidos (SCHNEIDER; SCHMITT, 1998, p. 1).

Na Sociologia, a discussão sobre o método comparativo, para a construção de conhecimento, existe desde os estudos clássicos do século XIX. Tem-se como exemplo/referência Marx, que trabalhou de forma sistemática ao confrontar diferentes casos históricos singulares, em seu estudo acerca das formações econômicas pré-capitalistas. Outros autores como Comte, Durkheim e Weber, diferentemente, utilizaram a mesma abordagem como procedimento de explicação e generalização, ao considerar que esta análise estava correlacionada com a própria constituição da Sociologia como campo específico do conhecimento (SCHNEIDER; SCHMITT, 1998).

A abordagem comparativa permitiu o exame das políticas curriculares para o ensino superior vigentes nos dois países: Brasil e Portugal. Apontou-se o estabelecimento das convergências e das divergências entre as políticas curriculares do ensino superior, ao considerar “uma plataforma comum de análise”, constituída pela agenda mundial de políticas neoliberais globalizadas (MORAES; PACHECO, 2003, p. 62).

Como o estudo abrange as práticas de organização curriculares de cada curso, desvelando como elas se concretizam na ação dos gestores – diretores, coordenadores, pedagógicos, gestores administrativos –, dentre outros, pode-se classificá-lo como estudo institucional ou organizacional.

Tal estudo permite que se verifique como as práticas vivenciadas nas universidades respondem e interpretam as políticas

desenvolvidas em cada país com relação à formação do médico. Deve-se apreender a distância ou a proximidade entre o prescrito e o vivenciado concretamente por estas instituições. Trata-se, de certa forma, de um processo avaliativo, pois, procurou-se evidências do modo como cada instituição implementou as políticas curriculares, no processo de organização do currículo.

Em relação aos procedimentos metodológicos de coleta de dados, realizou-se a análise documental. Para Ehrensperger (2009), a análise documental pode ser caracterizada como “uma fonte de informações que permite que se reúna, em relação ao objeto investigado, dados obtidos através de métodos não interferentes de pesquisa, posto que os documentos já existem e muitos deles são produzidos pelos próprios agentes” (EHRENSPERGER, 2009, p. 73).

No estudo proposto, quando a análise recai sobre as práticas curriculares no ensino superior, houve a intencional escolha de duas universidades para constituírem os casos: um Departamento de Medicina no Brasil e um Curso de Medicina no interior de Portugal.

Essa escolha deu-se em virtude de que os pesquisadores mantêm vínculos junto ao Departamento de Medicina brasileiro e vínculos acadêmicos com a Universidade em Portugal, e não por serem típicas ou estatisticamente representativas. A pesquisa quantitativa e seus requisitos não se aplicam nesta pesquisa de natureza qualitativa, pois a investigação é “essencialmente analítica” (EHRENSPERGER, 2009, p. 76).

Foram analisados os projetos pedagógicos e as reformulações implementadas em ambos os cursos de Medicina. A análise documental e a observação indireta em Portugal ocorreram em três momentos distintos: primeiramente uma visita à instituição transcorrida em dois dias em março de 2010, depois em janeiro de 2011, durante um mês, e posteriormente, em janeiro de 2012, também por um mês, com o intuito de restabelecer maior aproximação entre a organização e dinâmica curricular e a

análise de documentos recentes. No Departamento de Medicina no Brasil, a observação foi direta e contínua, durante todo o desenvolvimento da pesquisa. A seguir apresenta-se, como exemplos de resultados, certas distâncias e aproximações

2 MOMENTO CONCLUSIVO DIALETICAMENTE PONTO DE PARTIDA

Após a escolha do método, da metodologia e dos procedimentos utilizados para crítica do conjunto de informações reunidas durante a observação e análise dos dois contextos, foi possível reforçar a coerência das categorias de análise, principalmente quanto aos principais afastamentos ou aproximações. No tocante aos primeiros, eles se revelam em relação ao mercado de trabalho e à inserção social precoce ou não do egresso do curso de Medicina, bem como nas distintas orientações dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, no Brasil, e os indicadores adotados sob a égide do Processo de Bolonha, em Portugal. Quanto às aproximações dá-se realce às semelhanças entre as trajetórias de formação do profissional: ambos os cursos primam pela excelência.

Também em relação ao perfil do egresso existem proximidades: de um lado, o egresso da universidade portuguesa se forma na graduação como médico generalista, com uma visão crítica do mundo, consciente da necessidade de permanecer na busca de conhecimento, habilidades e atitudes. Em consequência da adequação curricular ocorrida pelo Processo de Bolonha, o curso de Medicina em Portugal abrange dois ciclos: a graduação e o Mestrado Integrado em Medicina; de outro lado, o egresso da graduação da PUC Goiás também é médico generalista, demonstra visão crítica e ao atuar no mercado de trabalho se lança em busca do autoconhecimento inserido no sistema de saúde pública do País, ao mesmo tempo em que se aperfeiçoa para dominar uma especialidade, após a graduação, em regime de internato ou residência médica.

Abstract: *this article enlightens the historical dialectical materialist method. The objective is to promote a reflection on the method, concentrating in the study which was designed to research the preparation of health professionals, with emphasis on the underlying higher education policy of two case studies: Medical School in Brazil and Course of Medicine in Portugal. The texture of the theoretical context about the historical critical theory and the labour category, as well as case studies have occurred in a variety of categories: communication, empowerment, politics and power, dynamic curriculum and management, practice, work and social commitment. The schematization regarding the method and the engagement in the reality of training in the medical field in both countries reveals the analysed categories density, especially regarding the retreats or approaches concerning: a) training given by the National Guidelines for Medical Course (Brazil) and the accession to the Bologna Process (neoliberal agenda) in Portugal; b) to early or not insertion in graduate work market of medical school.*

Keywords: *Educational Policy; Method; Work; Compared study; Medical training; Curriculum Guidelines.*

REFERÊNCIAS

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Tradução, Waltensir Futra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. MEC/CNE/CSE. *Diretrizes Nacionais Curriculares do Curso de Graduação em Medicina*. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 4/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de novembro de 2001. Seção 1, p. 38.

DEMO, P.. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

EHRENSPEGER, R. M. G. *Políticas e práticas curriculares no ensino superior*. Brasil/Portugal. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2009.

FREITAS, L, C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da*

didática. Campinas: Papirus, 1995

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves; Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 55-75.

_____. O trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, N. S; C.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas: Papirus, 2002. p. 47-78.

LEFEBVRE, H. *Critique de la quotidienne: Tome I – Introduction*. Paris: L'Arche Éditeurs, 1958.

_____. *Critique de la quotidienne: Tome II – Fondements d'une sociologie de la quotidienneté*. Paris: L'Arche Éditeurs, 1961a.

_____. *Sociologie de Marx*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961b.

_____. *Critique de la quotidienne: Tome III – De la modernité au modernisme (Pour une métaphilosophie du quotidien)*. Paris: L'Arche Éditeurs, 1981.

MARTINS, J.S. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX; K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

NORONHA, O. M.. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas: Alínea, 2002.

OLIVEIRA, C. C.. O uso de categorias da dialética na análise de uma experiência educacional. In: BRZEZINSKI, I.; ABBUD, M. L. M.;

OLIVEIRA, C. C. (Org). *Percurso de pesquisa em educação*. Ijuí: Unijuí. 2007.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei N. 38, de 16 de agosto de 2007. *Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior*. Diário da República. 1ª. Série. nº 157, 16 de agosto de 2007.(2007)

SAVIANI, D., *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991

_____. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 1994.

_____. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. 18 ed. Campinas, Autores Associados, 2009.

SCHNEIDER, S.; SCHIMITT, C. J.. O uso do método comparado nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*. Porto Alegre, v.9, p. 48-97, 1998.

SEVERINO, A. J.. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.