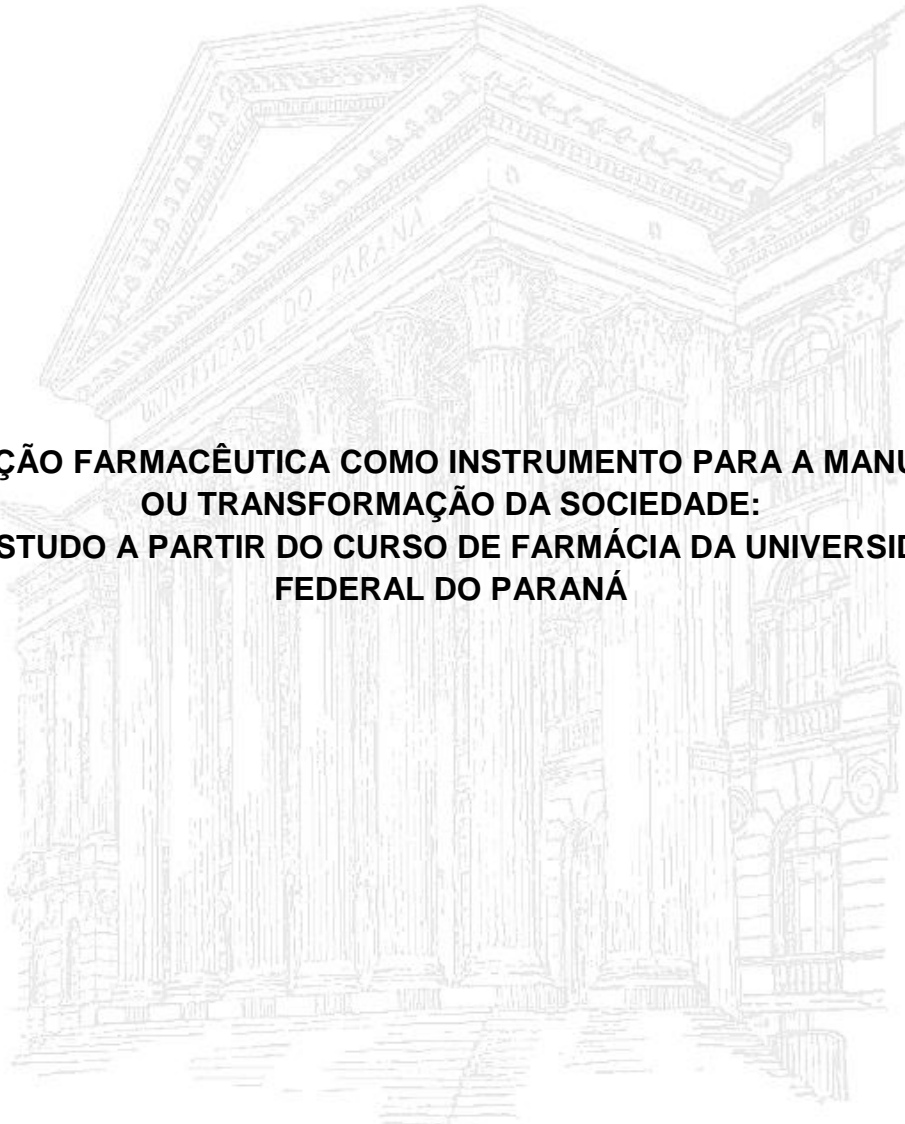


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCELO JOSÉ DE SOUZA E SILVA



**A EDUCAÇÃO FARMACÊUTICA COMO INSTRUMENTO PARA A MANUTENÇÃO
OU TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE:
UM ESTUDO A PARTIR DO CURSO DE FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ**

CURITIBA

2013

MARCELO JOSÉ DE SOUZA E SILVA

**A EDUCAÇÃO FARMACÊUTICA COMO INSTRUMENTO PARA A MANUTENÇÃO
OU TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE:
UM ESTUDO A PARTIR DO CURSO DE FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ**

Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Carlos Herold Junior
Coorientador: Guilherme Souza Cavalcanti de Albuquerque

CURITIBA

2013

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, Marcelo José de Souza e

A educação farmacêutica como instrumento para manutenção ou transformação da sociedade : um estudo a partir do curso de farmácia da Universidade Federal do Paraná. / Marcelo José de Souza e Silva. – Curitiba, 2013.

214 f.

Orientador: Profº. Drº. Carlos Herold Junior

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1.Farmácia – Estudo e ensino - Universidade Federal do Paraná. 2. Farmacêutico – Formação profissional. 3.Humanização na saúde. 4 Farmácia - História. I.Título.

CDD 615.07



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER



Defesa de Dissertação de **MARCELO JOSÉ DE SOUZA E SILVA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR. CARLOS HEROLD JUNIOR, DR^a LIGIA REGINA KLEIN e DR^a LÍGIA MÁRCIA MARTINS, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A EDUCAÇÃO FARMACÊUTICA COMO INSTRUMENTO PARA A MANUTENÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE. UM ESTUDO A PARTIR DO CURSO DE FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. CARLOS HEROLD JUNIOR		Aprovado
DR ^a LIGIA REGINA KLEIN		Aprovado
DR ^a LÍGIA MÁRCIA MARTINS		Aprovado

Curitiba, 14 de março de 2013.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

*Dedico esta dissertação à minha professora e amiga,
Lígia Regina Klein,
por sua garra e perseverança na luta por um mundo em que a realidade seja vivida
“de cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades”.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, aos meus pais, por sempre me incentivarem a continuar meus estudos e fornecerem as condições objetivas para isso.

À Lilian, que sempre está ao meu lado e me incentivou do início ao fim a terminar este trabalho.

À Lígia, grande professora e amiga, que não mede esforços em ensinar aqueles que estão dispostos a aprender.

Ao Guilherme, por estar sempre disposto a ensinar e por lutar por uma nova saúde.

Ao Carlos, que me deu liberdade para estudar e escrever esta dissertação.

À Lígia Márcia, que em poucas conversas foi fundamental para a resolução deste trabalho.

À Rhayane, que tem sido uma grande companheira de estudos e que ajudou na resolução de impasses nessa dissertação.

À Maria, que sempre esteve disposta a esclarecer questões.

Ao Rangel, com quem tive a oportunidade de travar maravilhosas discussões que sempre me motivaram a estudar cada vez mais.

A todos os integrantes do Núcleo de Pesquisa Educação e Marxismo (NUPE-Marx), incluindo aqueles que não fazem mais parte e também aqueles que farão parte deste excelente grupo de estudo, pois o estudo coletivo (juntamente com o singular) é o que avança nosso conhecimento da realidade.

À Representação Discente do PPGE de 2011: Lucas, Thiago, Andressa, Natália, Cassius e Lívia, com quem militei junto e cuja militância trouxe muitos resultados positivos para o Programa.

E a todos os outros que, mesmo não estando nominalmente nestes agradecimentos, ajudaram de alguma forma a concluir este trabalho.

*À fórmula de Nietzsche – “o homem deve ser superado” –,
o marxismo responde: “o homem é aquele que supera”.*

Henry Lefebvre e Norbert Guterman

RESUMO

Esta dissertação traz uma discussão sobre a educação escolar farmacêutica. Seu objetivo é desvelar as contradições internas na formação do farmacêutico, para explicitar os vetores que operam na direção da manutenção da ordem do capital e/ou na direção de sua transformação, com o intuito de atuar praticamente nas lacunas dessas contradições internas, para operar a favor das possibilidades de superação da ordem capitalista, que limita a humanização dos sujeitos. Tem como base teórica e metodológica o materialismo histórico-dialético, a partir do qual foram adotados os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica sobre o ensino de farmácia no Brasil, análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) atual do curso de farmácia da UFPR, e análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de farmácia. Nossas análises nos mostraram quatro contradições internas fundamentais na formação do farmacêutico, que são: a utilização do ideário do aprender a aprender como concepção pedagógica, o que leva a um ensino que limita o desenvolvimento do pensamento aos pseudoconceitos; a suposição de que o ensino baseado em uma formação humanística e ética é a solução para resolver questões da esfera singular, não entendendo que esse humanismo e essa ética estão na esfera universal; acreditar que a interdisciplinaridade é a solução para a fragmentação do ensino, a partir de uma análise fundamentada na lógica formal, sem entender que ela se dá a partir da fragmentação do trabalho na sociedade capitalista, não sendo simplesmente uma fragmentação epistemológica; e um conceito de saúde relegado ao senso comum, que não aponta o que realmente é saúde para no capitalismo, favorecendo a adaptação a esse modo de produção. Dessa forma, confirmaram nossa hipótese de que a formação existente no curso de farmácia da UFPR privilegia uma maior adaptabilidade do sujeito às relações sociais capitalistas, ao invés de ter como objetivo a formação do sujeito que privilegia a transmissão e apropriação do conhecimento histórico e socialmente produzido pela humanidade, como parte de suas objetivações e apropriações para que de fato se forme como sujeito consciente das relações sociais em que se encontra e que tenha condições de transformá-las.

Palavras-chave: Marxismo. Farmácia. Educação. Educação Farmacêutica. Pedagogia Histórico-Crítica. Psicologia Histórico Cultural.

ABSTRACT

This thesis provides a discussion of school education of pharmacy. Its goal is to reveal the internal contradictions in the pharmacist's formation to clarify the vectors that operate in the direction of maintaining order on capital and / or the direction of its transformation, in order to act practically into the gaps of these internal contradictions, to operate in favor of the possibility of overcoming the capitalist order, which limits the humanization of the subjects. It is based on the theoretical and methodological historical-dialectical materialism, from which we adopted the following: literature review on teaching pharmacy in Brazil, analysis of the current Political Pedagogic Project (PPP) of pharmacy course at UFPR, and analysis of the National Curriculum Guidelines (DCN) for pharmacy courses. Our analysis showed us four main internal contradictions in the formation of pharmacists, which are: the use of the ideas of learning to learn as instructional design, which leads to an education which limits the development of thought to pseudoconcepts; the assumption that teaching based in a humanistic and ethical is the solution to resolve issues of the singular sphere, not understanding that this humanism and ethics are into the universal sphere; believe that interdisciplinarity is the solution to the fragmentation of education, from an analysis based on the logic formal, not understanding that it takes from the fragmentation of labor in capitalist society, it is not simply an epistemological fragmentation; and a health concept relegated to common sense, which does not indicate what health really is in capitalism, favoring adaptation to this mode of production. Thus, confirmed our hypothesis that the existing formation into the pharmacy course at UFPR favors greater adaptability of the subject to the capitalist social relations, rather than having as its goal the formation of the subject that emphasizes the transmission and appropriation of historical and socially knowledge produced by humanity, as part of their objectivations and appropriations to actually be formed as conscious subject of the social relations in which it is and which is able to transform them.

Keywords: Marxism. Pharmacy. Education. Pharmaceutical Education. Historical-Critical Pedagogy. Cultural Historical Psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1: Histórico das reformas do curso de farmácia no Brasil.	103
QUADRO 2: Elenco de disciplinas dos currículos após as diferentes reformas (1832 – 1925).....	114
QUADRO 3: Elenco de disciplinas fixadas pelo currículo mínimo de 1962.....	115
QUADRO 4: Elenco de disciplinas fixadas pelo currículo mínimo de 1969.....	115
GRÁFICO 1: Proporção entre ciclo básico e ciclo profissional nos currículos de 1974, 1975, 1981, 1990, 1992, 1997 e 2004, do curso de farmácia da UFPR.....	133
GRÁFICO 2: Proporção entre carga horária teórica e prática nos currículos de 1974, 1975, 1990, 1992, 1997 e 2004, do curso de farmácia da UFPR.....	133

LISTA DE SIGLAS

ANVISA	– Agência Nacional de Vigilância Sanitária
AINE's	– Anti-Inflamatórios Não-Esteroidais
ABENFARBIO	– Associação Brasileira de Ensino Farmacêutico e Bioquímico
BM	– Banco Mundial
CAF	– Centro Acadêmico de Farmácia
CCQs	– Círculos de Controle de Qualidade
CEPE	– Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE	– Conselho Federal de Educação
CFF	– Conselho Federal de Farmácia
CM	– Currículo Mínimo
COX	– Cicloxigenases
CRF	– Conselho Regional de Farmácia
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
EIEP	– Ensino Integrado e Ensino Programado
ENEFAR	– Executiva Nacional dos Estudantes de Farmácia
EUA	– Estados Unidos da América
FENAFAR	– Federação Nacional dos Farmacêuticos
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MEC/CNE	– Ministério da Educação e Cultura/Conselho Nacional de Educação
MEC-USAID	– Ministério da Educação e Cultura - <i>United States Agency For International Development</i>
MMH	– Modelo Médico Hegemônico
OMS	– Organização Mundial da Saúde
OPAS	– Organização Pan-Americana de Saúde
PABAEE	– Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PIB	– Produto Interno Bruto
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
RSB	– Reforma Sanitária Brasileira
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UNDP	– <i>United Nations Development Programme</i>
UNESCO	– <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF	– <i>United Nations Children's Fund</i>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1. INTRODUÇÃO	15
2. TRABALHO: ATIVIDADE ESPECÍFICA DO SER HUMANO	35
2.1. O TRABALHO NO CAPITALISMO: ALIENADO E ESTRANHADO	42
2.2. A TRANSCENDÊNCIA POSITIVA DA ALIENAÇÃO	53
2.3. A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	56
3. EDUCAÇÃO: HUMANIZAÇÃO E REPRODUÇÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS	73
3.1. AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NÃO-CRÍTICAS	85
3.1.1. O ensino tradicional: aprender	86
3.1.2. A Escola Nova: aprender a aprender	87
3.1.3. O tecnicismo: aprender a fazer	90
3.2. AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS	94
3.2.1. O crítico-reprodutivismo	94
3.2.2. A pedagogia histórico-crítica	97
4. O ENSINO DE FARMÁCIA NO BRASIL	100
4.1. OS CURRÍCULOS MÍNIMOS	111
4.1.1. Crítica ao tecnicismo do Currículo Mínimo	116
4.2. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE FARMÁCIA	119
4.2.1. Crítica ao aprender a aprender das Diretrizes Curriculares Nacionais ..	126
5. O MOVIMENTO HISTÓRICO DO CURSO DE FARMÁCIA DA UFPR	130
5.1. É POSSÍVEL APRENDER A APRENDER CONCEITOS CIENTÍFICOS?	136
5.2. A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA E ÉTICA NO CAPITALISMO	152
5.3. A FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO E OS VÁRIOS PREFIXOS DA DISCIPLINARIDADE	163
5.4. A CONCEPÇÃO DE SAÚDE DA EDUCAÇÃO FARMACÊUTICA	170
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	181
OBRAS CONSULTADAS	190
APÊNDICE	196

APRESENTAÇÃO

O interesse por estudar a educação farmacêutica teve início durante a graduação, onde me deparei com um curso com uma carga horária extremamente inchada, que procurava (e ainda procura) formar um profissional que tenha noção de tudo dentro da área de conhecimento *farmácia*, mas impossibilitado de se aprofundar e se apropriar do conhecimento socialmente e historicamente produzido pela humanidade nesse campo. Esse e outros motivos (principalmente o sucateamento da universidade pública) me levaram a participar do Centro Acadêmico de Farmácia (CAF). Nosso grupo, sentindo a necessidade de ter uma militância fundamentada e que fosse para além da aparência, iniciou estudos sobre a categoria *trabalho*. Na época, apesar de querer estudar, não tinha ainda a real noção da importância desses estudos. Mas a partir deles percebi o quanto me faltava de base teórica para que pudesse entender e tentar transformar a realidade social atual.

Com isso em mente, escrevi minha monografia com o intuito de aprofundar meus estudos sobre o *materialismo histórico-dialético*, que eu havia iniciado no centro acadêmico. Meu trabalho foi na área de Saúde Pública, estudando como caso particular, a contaminação ambiental e humana por chumbo de uma cidade metropolitana de Curitiba. Terminada a monografia e, um pouco mais adiante, a graduação, ainda sentindo a necessidade de um maior aprofundamento desses estudos e que eles fossem relacionados à realidade que presenciei durante cinco anos, da formação em farmácia. Influenciado pelos estudos do professor Guilherme, que havia realizado seu mestrado e doutorado na área de Educação, escolhi realizar meu mestrado na mesma área, na linha Trabalho, Tecnologia e Educação.

Neste trabalho temos como *objeto* de estudo a educação farmacêutica (educação escolar de nível superior), e, para estudá-lo, adotamos os seguintes *procedimentos*: uma revisão bibliográfica sobre o ensino de farmácia no Brasil e uma análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) atual do curso de farmácia da UFPR e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de farmácia.

O *objetivo* é desvelar as contradições internas na formação do farmacêutico (na educação farmacêutica) tendo em vista explicitar os vetores que operam na

direção da manutenção da ordem do capital e/ou na direção de sua transformação, para atuar praticamente nas lacunas dessas contradições internas dos fenômenos (práxis revolucionária) operando a favor de dadas possibilidades de superação da ordem capitalista, limitadora da humanização dos sujeitos.

Nossa *hipótese* é a inadequação da formação do farmacêutico do curso de farmácia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que não prima pela transmissão e apropriação dos conceitos científicos. É uma formação inadequada para capacitar o egresso para transformar a realidade e que, ao contrário, o proposto contribui mais com a formação de sujeitos flexíveis, que se adaptem melhor ao atual modo de produção capitalista.

Para fundamentar nossa investigação, estruturamos o trabalho da seguinte maneira:

No primeiro capítulo apresentaremos uma introdução a algumas das categorias fundamentais do materialismo histórico-dialético, com o intuito de constituir uma base teórica sólida para as análises apresentadas nos capítulos seguintes.

No segundo capítulo, apresentaremos a categoria *trabalho*, para entendermos a especificidade do ser humano em relação aos outros animais, com vistas a compreender a ontologia do humano, a forma como atua na natureza e ao mesmo tempo atua em si mesmo. Nossa dissertação como um todo se fundamenta nesta categoria. Também discutiremos neste capítulo as características do trabalho na sociedade capitalista, pois é nessa sociedade que se insere o trabalho do farmacêutico e, conseqüentemente, sua formação: o trabalho alienado e estranhado, e, em seguida, a necessidade de uma transição positiva dessa alienação capitalista. Por último, discutiremos sobre a flexibilidade do trabalho após a reestruturação produtiva ocorrida no capitalismo nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, com vistas a entender as mudanças ocorridas na profissão farmacêutica que, através de mediações, também influi mudanças na educação escolar, especificamente a educação farmacêutica.

No terceiro capítulo apresentaremos a categoria *educação*, entendendo que é o modo como se forma socialmente o ser humano em cada sujeito, além de ser também uma das maneiras de reproduzir a sociedade, com todas as suas contradições, sendo que, no capitalismo, falar de *educação* é falar de *educação*

escolar. Recorreremos à análise das teorias educacionais que influenciaram o ensino no Brasil, tal como proposto por Saviani (2008a): o ensino tradicional, a escola nova, o ensino tecnicista, o crítico-reprodutivista e a pedagogia histórico-crítica, para poder contextualizar a implementação, para o curso de farmácia, do Currículo Mínimo (CM) na década de 1960 e das Diretrizes Curriculares Nacionais na década de 2000.

A partir dessa base conceitual, sobre as categorias trabalho e educação (escolar), fizemos as análises dos capítulos que seguem.

No quarto capítulo apresentaremos uma análise histórica do ensino de farmácia no Brasil, desde o começo do século XX até o começo do século XXI, passando do CM até a instituição das DCN para os cursos de farmácia, entendendo o momento histórico em que surgiram, quais interesses representavam e quais os problemas teórico-práticos que trouxeram.

No quinto capítulo apresentaremos as principais questões elencadas a partir da análise do PPP do curso de farmácia da UFPR. Aqui apresentaremos a análise curricular, mas não o currículo por si só, e sim entendendo-o como um dos aspectos do Projeto Pedagógico e como expressão *particular* de uma contradição *geral* do modo de produção capitalista.

No sexto capítulo apresentaremos nossas considerações finais.

Em seguida teremos as referências utilizadas e, após elas, estarão listadas as obras estudadas durante o mestrado que não foram citadas nessa dissertação, mas que também compõem, direta ou indiretamente, seu escopo teórico (tanto as agregadas positivamente, quanto as agregadas negativamente).

No apêndice encontraremos o documento elaborado a partir das diversas grades curriculares do curso de farmácia da UFPR, que utilizamos para entender o movimento que culminou no atual currículo generalista.

1. INTRODUÇÃO

Os seres humanos na atividade do dia a dia – tanto na atividade sujeito-sujeito, quanto na atividade sujeito-natureza –, se relacionam objetiva e praticamente, tendo em vista fins e interesses próprios, fazendo com que surja uma intuição prática imediata da realidade. O sujeito “cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade” (KOSIK, 1986, p. 10). Mas a forma fenomênica, apreendida imediatamente, é diferente e muitas vezes absolutamente contraditória “com a *lei* do fenômeno, com a *estrutura* da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente” (KOSIK, 1986, p. 10, grifos no original).

É preciso entender a lei do fenômeno que observamos, pois é necessário conhecê-la se se pretende atuar racionalmente sobre o objeto que o promove. A base da especificidade humana em relação aos outros animais é justamente atuar na natureza com um determinado fim (obviamente esta não é a única diferença entre animais e humanos, porém ela é a diferença que fundamenta o aparecimento de outras, como, por exemplo, a razão). E para que o resultado final da ação seja o mais próximo possível do fim estabelecido, é preciso entender as leis e estruturas do objeto que sofrerá a ação, podendo ser esse objeto tanto material, quanto imaterial, como as relações sociais. Não é necessário – até mesmo não é possível – a todo instante atuar na realidade refletindo sobre tudo a que submetemos nossa ação, buscando entender a essência. Para atuar no dia a dia, é preciso que trabalhemos com o fenômeno. Porém, o que não pode ocorrer é ficar restrito à aparência, ao imediato.

Explicitado que existem a *aparência* e a *essência*, precisamos entender essas duas categorias. Vamos a elas.

Para começar, é preciso deixar claro que todo objeto estudado é real. Estudar a educação é estudar algo real, pois a educação é realizada dia a dia, por pessoas reais, em condições objetivas reais, em um momento histórico real. Porém, a realidade não é percebida pelo pesquisador de imediato e sim mediatamente. É preciso um esforço para entender a estrutura do objeto, ou seja, ir além da

aparência imediata. As mediações são interposições, que provocam transformações entre aquilo que se percebe de imediato, à primeira vista, e a essência da realidade e podem ser tanto instrumentos técnicos (ferramentas), que se interpõem na relação sujeito-objeto/sujeito-natureza, quanto instrumentos psicológicos (signos) que se interpõem na relação sujeito-sujeito e na relação do sujeito consigo mesmo. São, portanto, as formas como os seres humanos passam das esferas do particular e singular¹ (o fim determinado) para a esfera do universal (a essência do fenômeno), através de sucessivas aproximações da realidade, tanto praticamente quanto idealmente, impedindo que cada uma dessas esferas *apareça* como extremos isolados².

Buscando a essência do fenômeno, inicia-se com um olhar sincrético do todo, pois nesse início não é possível percebê-lo com todas as suas determinações, para além das manifestações fenomênicas; por isso, o todo é submetido a sucessivas abstrações, ou seja, se reduz “a plenitude da representação a uma determinação abstrata”, sendo que “as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento” (MARX, 2003, p. 248). “O ‘conceito’ e a ‘abstração’, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente³ a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa” (KOSIK, 1986, p. 14).

Abstrair significa considerar um fato recorrente bastante particular que diz respeito ao seu próprio conteúdo imanente, significa considerar o fato nele mesmo, ignorando tudo que ele deve à totalidade das influências externas da esfera mais ampla da realidade na qual ele existe (ILYENKOV, 2008).

Cada fenômeno particular é considerado [...] diretamente com respeito ao seu lugar e ao seu papel no todo, no sistema concreto dentro do qual e através do qual ele adquire suas definições específicas. Cada abstração concreta registra esta definição, a qual não é característica de cada fenômeno separado se ele existir fora

¹ Utilizaremos o termo *singular*, porém, muitos autores que foram citados neste trabalho utilizam o termo *individual*. Procuramos utilizar sempre o termo singular em relação à *esfera mais pessoal* e o termo individual para os *fenômenos do capitalismo*, como, por exemplo, o *individualismo*.

² “Extremos reais não podem ser mediados um pelo outro, precisamente porque são extremos reais. Mas eles não precisam, também, de qualquer mediação, pois eles são seres opostos. Não têm nada em comum entre si, não demandam um ao outro, não se complementam. Um não tem em seu seio a nostalgia, a necessidade, a antecipação do outro” (MARX, 2010, p. 105).

³ Espiritual, em nosso trabalho e no trabalho dos autores que utilizamos, significa ideal – de ideia –, o mundo do pensamento.

do sistema concreto dado e é adquirido por ele tão logo ele forme parte do sistema. [...] [Se] considera a interconexão universal do todo, ou seja, da inteira totalidade da interação dos fenômenos particulares, através de análises abstratas do fenômeno particular, conscientemente ignorando tudo que tal fenômeno deve a outros fenômenos interagindo com ele [o todo]⁴ (ILYENKOV, 2008, p. 102, tradução nossa).

A partir da abstração é possível a generalização, que se desenvolveu apenas para o ser humano, pois, por ser um ser social⁵, necessariamente precisa intercambiar com outros seres humanos, e isso leva à necessidade de comunicação. A partir dessa necessidade surge a consciência e depois dela (no sentido lógico), porém junto a ela (no sentido temporal), surge também a linguagem (VIGOTSKI, 2009).

A linguagem é a consciência real, prática, e que, por existir para os outros, existe para cada um. Ela nasce, assim como a consciência, da necessidade de intercâmbio entre os sujeitos, sendo um produto social, que só existe entre os seres humanos. A linguagem é antes de tudo a consciência do meio sensível mais imediato e do vínculo com as outras pessoas e com os objetos externos ao sujeito consciente expressa em signos (MARX e ENGELS, 2009).

A linguagem necessita de generalização. Assim como para pensarmos, precisamos trabalhar com uma ideia geral, ao nos comunicarmos, não podemos descrever os diversos objetos reais que compõe aquela ideia, precisamos também de generalização. “Verifica-se, desse modo, que a comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou

⁴ No original: “Each particular phenomenon is regarded [...] directly with respect to its place and role in the whole, in the concrete system within which and through which it acquires its specific definiteness. Each concrete abstraction registers this definiteness, which is not characteristic of each separate phenomenon if it exists outside the given concrete system and is acquired by it as soon as it forms part of the system. [...] [If it] considers the universal interconnection of the whole, that is, of the entire totality of the interacting particular phenomena, through abstract analysis of a particular phenomenon, consciously ignoring everything that the given phenomenon owes to other phenomena interacting with it”.

⁵ Deixamos claro aqui que ser um *ser social* não é o mesmo que *conviver*. O ser humano é social não porque convive com outros seres humanos, mas por produzir em sociedade. “O social não é um produto dos [sujeitos]; ao contrário, os [sujeitos] é que são um produto social. A [singularidade] – do ponto de vista histórico-social – não é ponto de partida; é algo que o homem conquistou – e enriqueceu – em um processo histórico-social. A [singularidade] e as formas de relacionamento entre os [sujeitos] estão condicionadas histórica e socialmente. O modo como produzem ou se inserem no processo de produção, sua vinculação com os órgãos de poder, sua maneira de amar e de enfrentar a morte, seus gostos e preferências, estão condicionados socialmente. [...] Essa qualidade social não determina completamente o comportamento do [sujeito], mas, sim, certas formas fundamentais deste, assim como seus limites.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 343).

seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação” (VIGOTSKI, 2009, p. 12). Portanto, “as formas superiores de comunicação psicológica”, encontradas no ser humano, “só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado” (VIGOTSKI, 2009, p. 12), isto é, por meio de conceitos. A generalização é um instrumento psicológico, um signo, criado socialmente, e possui sentido social e histórico, além de modificar “as relações interfuncionais” (VIGOTSKI, 2004, p. 176, grifos no original).

Para se utilizar um instrumento, é preciso estar distraído da situação, ou seja, “o emprego do instrumento exige uma estimulação, uma motivação diferente” da do animal, para o qual o instrumento é apenas um meio de realizar seu instinto (como por exemplo, alcançar o fruto) (VIGOTSKI, 2004, p. 177, grifos no original). Por isso, a utilização do instrumento, do signo, depende do significado deste instrumento e do significado do objeto. “O instrumento mantém conexão com o significado (do objeto)” (VIGOTSKI, 2004, p. 177, grifos no original). E, como “em geral, não existe signo sem significado”, “a formação de palavra é a principal função do signo. Há significado ali onde há signo. Esta é a faceta interna do signo” (VIGOTSKI, 2004, p. 182).

“O significado da palavra é sempre um processo de generalização – o significado surge onde existe generalização” (VIGOTSKI, 2004, p. 185), pois a palavra sempre se refere a uma classe de objetos e não a um objeto isolado, sendo, portanto, uma generalização latente. “Daí podemos concluir que o significado da palavra [...] tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo” (VIGOTSKI, 2009, p. 10). Além disso, ser significado implica determinadas relações de generalidade com outros significados, “significa uma medida específica de generalidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 368).

O significado da palavra⁶ é uma unidade indecomponível dos fenômenos da linguagem e do pensamento. A palavra sem significado é apenas um som vazio,

⁶ Importante para a compreensão da teoria vigotskiana, atentar para a diferença entre sentido e significado. “O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 2009, p. 465), é algo dinâmico, fluido, complexo, com várias zonas de estabilidade variada. Já “o significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (VIGOTSKI, 2009, p. 465). A palavra muda de sentido dependendo do contexto em que está inserida, porém, o significado é estável, constante, mesmo com todas as mudanças de sentido nos diferentes contextos (VIGOTSKI, 2009).

portanto, “o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

Do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

O pensamento é mediado externamente por signos e internamente por significados, pois não existe comunicação imediata entre consciências, tanto fisicamente quanto psicologicamente. Essa comunicação só pode ser atingida por uma mediação interna do pensamento, que se inicia pelos significados e depois segue pelas palavras.

Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (VIGOTSKI, 2009, p. 479).

Após a decomposição do todo e o entendimento das leis do objeto, leis estas que organizam as interdependências e as inter-relações entre as partes constituintes do todo, é possível sua reprodução no campo ideal, não se tendo mais uma visão caótica da realidade, e sim um complexo todo estruturado, o *concreto pensado*. Confronta-se então esse concreto pensado com a realidade para determinar se essa ideia ainda corresponde a ela e então se passa novamente à reflexão. Esse movimento de ida e volta do concreto ao pensamento e novamente ao concreto é necessário, pois como diria Marx (2003, p. 248): “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”; assim, sempre que se entende um novo determinante dessa totalidade (que também é determinado por essa mesma totalidade), é preciso novamente analisar o concreto a partir desse novo conjunto de determinações. *A pesquisa é, portanto, a análise do movimento do objeto.*

O todo (ou a totalidade) é aqui compreendido como a realidade nas suas íntimas leis, a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente

compreendido” (KOSIK, 1986, p. 35, grifos no original). Isso não significa que a totalidade é a soma de todos os fatos, ou o conhecimento de todos os fatos, mas que cada fato seja tomado dentro da sua totalidade, a partir das relações constitutivas daquele fenômeno. A consciência é uma totalidade, e, portanto, se desenvolve integralmente,

modificando a cada nova etapa a sua estrutura e o vínculo entre as partes, e não como uma soma de mudanças particulares que ocorrem no desenvolvimento de cada função em separado. O destino de cada parte funcional no desenvolvimento da consciência depende da mudança do todo e não o contrário (VIGOTSKI, 2009, p. 284).

Por isso a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, onde se manifesta o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos, por possuírem uma relação distinta com o objeto, ao serem mediados por outros conceitos, em um sistema hierárquico interior de inter-relações, “são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa” (VIGOTSKI, 2009, p. 290). Essa nova estrutura de generalização é depois transferida como um princípio de atividade para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. “Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2009, p. 290).

E se essa tomada de consciência significa generalização, significa também a formação de um conceito superior, “em cujo sistema de generalização foi incluído um determinado conceito como caso puro” (VIGOTSKI, 2009, p. 292).

Se a tomada de consciência significa generalização, então é evidente que a generalização, por sua vez, não significa nada senão formação de um conceito superior [...] em cujo sistema de generalização foi incluído um determinado conceito como caso puro. Mas se depois desse conceito surge um conceito superior, ele pressupõe necessariamente a existência não de um[,] mas de uma série de conceitos co-subordinados, com os quais esse conceito está em relações determinadas pelo sistema do conceito superior, sem o que esse conceito superior não seria superior em relação ao outro. Esse mesmo conceito superior pressupõe, simultaneamente, uma sistematização hierárquica até dos conceitos inferiores àquele conceito e a ele subordinados com os quais ele torna a vincular-se através de um sistema de relações inteiramente determinado. Desse modo, a generalização de um conceito leva à localização de dado conceito em um determinado sistema de relações de generalidade,

que são os vínculos fundamentais mais importantes e mais naturais entre os conceitos. Assim, generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos (VIGOTSKI, 2009, p. 292).

Essa sistematização de conceitos (ou um sistema de conceitos, ou relações entre os conceitos) é necessária, pois é um pressuposto para que o conceito científico tenha outra relação com o objeto, que só é possível no conceito. Ou seja, todo conceito deve ser tomado em seu sistema de conceitos, com suas relações de generalidade, “sistema esse que determina a medida de generalidade própria desse conceito” (VIGOTSKI, 2009, p. 294).

Ao refletirmos sobre esse todo, agora na forma de pensamento, sempre se deve procurar os nexos entre o recorte que fizemos e o todo do qual ele foi extraído, pois o objeto só é aquilo que é, devido ao todo ao qual pertence e que o determina ao máximo. E esse todo só é esse todo pelas partes que o constituem e que também o determinam.

Por exemplo, para construir uma mesa, digamos que são necessários parafusos, madeira e verniz (além de diversas ferramentas, como chave de fenda, lixadeira, plaina, furadeira, serra etc.). Essas são as partes da mesa. Agora, não basta colocar todas as partes juntas, que não formará uma mesa: é preciso entender a lógica, que cada parte só é aquela parte por causa do todo ao qual pertence e que não é ela, por ela mesma. É preciso que os pés da mesa fiquem para baixo, em uma posição de equilíbrio, parafusados em uma tábua maior sobre eles e que o verniz seja aplicado na madeira e não no parafuso. Ao tomar, por exemplo, o pé da mesa, ele só é pé da mesa se entendermos que ele é parte constitutiva da mesa e tem papel essencial nessa totalidade: fora disso, é apenas um pedaço de madeira (e só é um pedaço de maneira dentro da totalidade em que não faz parte de qualquer totalidade específica); pelo mesmo princípio, a mesa só é mesa de acordo com as partes que a constituem. Além disso, o pé da mesa, dentro da totalidade mesa, também é uma totalidade: tem seu próprio entalhamento etc., diferente das outras partes da mesa. É, portanto, uma totalidade complexa, dentro de uma totalidade de complexidade superior que é a mesa.

Aristóteles (2007) já havia entendido em seu tempo o movimento do pensamento, porém, ainda limitado por sua época histórica. Para ele o pensamento era como um círculo, que parte de princípios, tem um fim e sempre retorna ao

mesmo princípio. Marx vai superar esta questão entendendo o pensamento não como círculo e sim como uma espiral, colocando como princípio *a realidade*: parte-se da realidade, entende-a e volta-se a ela, não no mesmo ponto anterior, mas naquele ponto em um nível superior, com uma compreensão cada vez maior do real. Parte-se desse novo princípio, entendendo-o e volta-se para esse princípio, novamente em um nível superior, como uma espiral ascendente.

Não podemos nos esquecer de que na dialética entre essência e aparência, conhecer a essência não é ignorar a aparência: as duas estão intimamente ligadas, são dois aspectos da mesma unidade. Para se entender a essência parte-se da aparência, e, mesmo após entender a essência, ainda é preciso atuar também sobre a aparência, para que essa ação vise à transformação da essência. “Por vezes, as aparências retroagem contra a essência de que surgem e podem facilitar o progresso da sua transformação” (LEFEBVRE e GUTTERMAN, 2011, p. 63).

Exemplifiquemos com a categoria dinheiro: sua função é a de comprar mercadorias. Isso, porém, é apenas a aparência. O que é exatamente o dinheiro? Como se sabe que uma lâmpada vale tantos reais e que uma cama vale outros tantos reais?

O dinheiro, em primeiro lugar, é uma mercadoria, como todas as outras, porém é uma mercadoria que serve como equivalente universal na troca de mercadorias. Imaginemos, para cada troca de mercadorias, existisse uma tabela com os equivalentes para todos os outros produtos: eu produzo arroz e vou ao mercado trocar minha mercadoria: consulto minha tabela para saber por quantos quilos do meu arroz eu troco um detergente, maçãs, carne, sal etc. E pensemos nessa tabela para todos os produtos. Esse equivalente universal é uma mercadoria necessária; também é necessário por ser divisível. Mas ainda fica a pergunta, como é possível trocar mercadorias por dinheiro? Por que recebemos dinheiro como salário? Como se calcula o valor em dinheiro de uma mercadoria?

O valor em dinheiro de uma mercadoria é o equivalente ao tempo de trabalho socialmente necessário para a produção daquele produto (tanto da produção final da mercadoria, quanto do tempo socialmente necessário para obtenção das matérias-primas).

Não é através do dinheiro que as mercadorias se tornam comensuráveis. Ao contrário. Sendo as mercadorias, como valores,

encarnação de trabalho humano e, por isso, entre si comensuráveis, podem elas, em comum, medir seus valores por intermédio da mesma mercadoria específica, transformando esta em sua medida universal do valor, ou seja, em dinheiro. O dinheiro, como medida do valor, é a forma necessária de manifestar-se a medida imanente do valor das mercadorias, o tempo de trabalho (MARX, 2011c, p. 121).

O que quisemos exemplificar é que mesmo algo com o qual lidamos todos os dias, nos mostra apenas a sua aparência, não sendo tão simples entender sua essência. E ao entender a essência de um objeto, não significa que deixaremos de atuar em sua aparência⁷. Ao lidar com a aparência, não se pode esquecer a essência. Assim como na história do Sr. Keuner, que ao tentar dar a forma de bola a uma árvore de louro de um vaso alugado para festas, ao conseguir o intento, se perguntou: “Certo, isto é uma bola, mas onde está o loureiro?” (BRECHT, 2006, p. 33).

Entendendo o movimento do pensamento enquanto um dos passos da transformação da realidade, é preciso também deixar claro qual o método de estudo de cada objeto.

A questão do método já estava contida em Aristóteles (2007, p. 45-6):

Mas se não há um método único e comum para saber o que é algo, a tarefa torna-se ainda mais difícil; pois será preciso compreender, em cada caso, qual é o procedimento adequado. Se for evidente que se trata de demonstração ou de divisão ou de algum outro método, restarão ainda muitos impasses e incertezas no que diz respeito ao ponto de partida da investigação; pois para coisas distintas há princípios distintos.

Marx retomará esse entendimento: cada objeto tem sua lógica e entender essa lógica é o objetivo do estudo. Por isso seu estudo da economia política não é um estudo econômico (no sentido que se entende hoje por economia), é um estudo para entender a lógica da sociedade capitalista, melhor dizendo, é um estudo para entender como se produz a vida humana na sociedade capitalista.

O objetivo do estudo, portanto, é entender a lógica do objeto, em seu movimento. Porém, para todo objeto humano, não é qualquer posição teórica que explicará as complexas determinações existentes, não é qualquer posição teórica

⁷ A explicação sobre o dinheiro está aqui de forma extremamente resumida e simples. Marx, em *O Capital*, destinará muitos capítulos para explicar como se chegou à mercadoria dinheiro como equivalente universal (cf. Marx, 2011c).

que nos permitirá entender a realidade para transformá-la segundo as necessidades humanas. Apenas a partir do materialismo histórico-dialético é possível uma análise que vise essa transformação da realidade humana.

Marx mostrou que é a partir da realidade que se forma a consciência. E essa realidade só é o que é por causa da ação humana. Portanto, assim como a realidade forma a consciência, a consciência, através da ação humana, também forma a realidade. “Para o materialismo [histórico-dialético], a natureza se supera e a ideia supõe e envolve as relações da natureza e da sociedade humana, sua luta e sua unidade” (LEFEBVRE e GUTTERMAN, 2011, p. 22).

De acordo com a análise da realidade, se entende que o primeiro pressuposto de toda existência humana é existirem seres humanos vivos e, para isso, precisam estar em condições de viver para poder *fazer história*. E para viver, “precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais” (MARX e ENGELS, 2009, p. 33). É, portanto, imprescindível a satisfação dessas necessidades, simplesmente para manter as pessoas vivas. Outro ponto do desenvolvimento histórico é a constante renovação dos seres humanos, ou seja, a procriação. Esses três estágios (viver, satisfazer necessidades e procriar) estão separados logicamente, mas devem ser considerados como três aspectos que coexistem ao longo de toda história humana. A partir dessa relação, da produção da vida, tanto própria quanto do outro, surge um determinado modo de produção (MARX e ENGELS, 2009).

Mostra-se, portanto, desde o princípio, uma conexão materialista dos homens entre si, conexão que depende das necessidades e do modo de produção e que é tão antiga quanto os próprios homens – uma conexão que assume sempre novas formas e que apresenta, assim, uma “história”, sem que precise existir qualquer absurdo político ou religioso que também mantenha os homens unidos (MARX e ENGELS, 2009, p. 34).

Pela análise de todos esses aspectos, podemos compreender que é a partir do intercâmbio e do surgimento da necessidade de comunicação que surge a consciência humana. Portanto, para Marx existe tanto o *mundo material* quanto o *mundo ideal*, em uma unidade dialética, em que cada mundo determina o outro, reciprocamente. Porém, a realidade existe anteriormente ao ser humano e, por isso, existe um primado do real sobre o ideal. Mas a partir do momento que surge o ideal,

este também determina a transformação do real, ou seja, é uma unidade do ser humano com a natureza, do sujeito com o objeto, “que se dá *em e pela* práxis⁸, como atividade prática humana transformadora da realidade natural e social” (VÁZQUEZ, 2011, p. 203, grifos no original).

Por isso, para o materialismo histórico-dialético, o que fundamenta o conhecimento é a práxis, a atividade social como um todo, unidade da natureza e do ser humano como coletividade. O conhecimento é, portanto, totalidade.

O conhecimento põe em jogo todas as funções orgânicas, sensoriais, cerebrais do homem, ligadas e sistematizadas pelas exigências da práxis. O objeto existe, real e movente. O conhecimento é um movimento específico. Conjunto de relações, totalidade aberta, está em relação com o objeto total, o mundo. O conhecimento torna-se falso na medida em que se enrijece e isola. Só se mantém verdadeiro na medida em que é tensão crescente e consciente em face de todas as determinações que lhe escapam ainda, mas cuja conexão com elas é assegurada pela mediação da práxis (LEFEBVRE e GUTTERMAN, 2011, p. 42).

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente ao objeto. O *reflexo* da natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de modo “morto”, não “abstratamente”, não *sem movimento*, NÃO SEM CONTRADIÇÃO, MAS NO PROCESSO ETERNO DO MOVIMENTO, do surgimento das contradições e da sua resolução (LENIN, 2011, p. 166-7, grifos no original).

O mundo que rodeia o sujeito “não é uma coisa dada imediatamente e sempre igual a si mesma”, mas é fruto das forças produtivas e das relações de produção (MARX e ENGELS, 2009, p. 30). O mundo é o que é porque é um produto histórico, é “o resultado da atividade de toda uma série de gerações” que se apoiavam nas gerações anteriores, desenvolvendo as forças de produção e modificando “sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas” (MARX e ENGELS, 2009, p. 30). A história, portanto, “nada mais é que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitida pelas gerações anteriores” (MARX e ENGELS, 2009, p. 40).

⁸ Utilizamos aqui o estudo e a definição de *práxis* de Vázquez (2011, p. 119-20): “A práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático”. “Assim, portanto, a necessidade radical fundamenta tanto a teoria, que é sua expressão teórica, quanto a necessidade da passagem da teoria à prática, entendido esta como práxis à altura dos princípios, isto é, como revolução, ou emancipação total do homem”.

O ser humano é um ser histórico. Este trabalho é um trabalho histórico. Não partimos do zero e sim de toda uma bagagem teórica e prática de centenas de gerações que vieram antes e que construíram a base com a qual trabalhamos. E para entender a história é preciso um método que capte seu movimento, pois a história, o movimento histórico, não é linear, ela avança e retrocede, mesmo que cronologicamente ela esteja sempre avançando. Para entender esse movimento não basta a lógica formal, é preciso a lógica dialética.

A lógica formal – ou positivista, ou tradicional –, simplificada, seria a seguinte: de A resulta B; de B resulta C; de C resulta ($n + 1$).

A lógica formal é a lógica do pensamento, é abstrata, pois pretere a realidade objetiva, o real/concreto, podendo ser entendida como *a forma como o pensamento pensa*. A partir dela não é possível chegar a uma compreensão do real, pois é uma lógica epistemológica, que se preocupa com a validade do pensamento, mas não sua correspondência com a realidade objetiva.

Já a lógica dialética seria o seguinte: de A resulta B; de B resulta C; de C resulta ($n + 1$); enquanto de B também resulta A; de C resulta B; de C resulta também A; de ($n + 1$) resulta C, B e A; de A e de B resulta ($n + 1$), e assim por diante.

Podemos perceber algo com esse exemplo: a lógica formal está contida na lógica dialética. A dialética supera a lógica formal não por excluí-la e sim por incorporá-la em um nível mais alto, pois ela é um dos estágios necessários para alcançar essa superação.

A lógica dialética tem como assunto as *leis objetivas da atividade subjetiva*, pois ela está preocupada, assim como outras ciências, em explicar e sistematizar as formas e padrões objetivos que não sejam dependentes da vontade e consciência do ser humano, dentro da qual a atividade humana tem seu lugar, tanto a material-objetiva quanto a mental-teórica. Tal concepção não é aceita pela lógica tradicional, pois, segundo esta última, a dialética uniria aquilo que não pode ser unido, ou seja, a afirmação e a sua negação, A e não-A, predicados opostos. Mas, no mundo real, a *essência da matéria* é transição, formação e transformação de coisas e processos (incluindo seus próprios opostos), assim, conseqüentemente, a lógica formal é inadequada para a prática real do pensamento científico (ILYENKOV, 2010).

Assim, “a contradição como unidade concreta de opostos mutuamente exclusivos é o núcleo real da dialética, sua categoria central⁹” (ILYENKOV, 2010, p. 320, tradução nossa).

A lógica formal só sabe resolver as contradições do pensamento através do ajuste da lei geral para o estado de coisas diretamente geral, empiricamente óbvio, ou representando a contradição interna, expressa no pensamento como uma contradição lógica, como uma contradição entre duas coisas, sendo, cada uma, não contraditória com a outra, reduzindo a contradição interna a uma contradição de diferentes relações em tempos diferentes. A contradição em uma relação é o indício de uma abstração do conhecimento, da confusão de planos diferentes de abstração, sendo a contradição externa, portanto, sinônimo da do pensamento concreto. Para a lógica tradicional o ponto não está nas contradições, e sim na plenitude. Assim, as contradições realmente desaparecem, porém, com elas desaparecem também as abordagens teóricas para as coisas em geral (ILYENKOV, 2010).

Na dialética, as contradições do objeto não desaparecem, mantendo-se os vínculos que conectam toda a cadeia, um sistema total desenvolvido, no qual uma relação de contradições que se excluía mutuamente havia sido banida pela lógica formal. Assim, elas são preservadas, mas perdem suas características de contradições lógicas, sendo convertidas em momentos abstratos de uma concepção concreta de realidade, pois qualquer sistema concreto e em desenvolvimento possui contradições como princípio do seu movimento próprio e como a forma na qual o desenvolvimento é moldado (ILYENKOV, 2010).

A contradição interna escondida em cada uma das coisas inter-relacionadas se manifesta somente na aparência como uma contradição de ordem externa. Quando um objeto é representado no pensamento simplesmente como uma contradição externa, isso é um indício de unilateralidade e superficialidade do conhecimento, o que significa que apenas uma parte da contradição foi apreendida. A dialética obriga cada um a ver por trás das relações de um objeto com o outro, a sua relação consigo mesmo, a sua própria relação interna (ILYENKOV, 2010).

Isso não quer dizer que todas as contradições se resumem às contradições internas ou são reduzidas a elas, e sim que a dialética reconhece a objetividade de

⁹ No original: “Contradiction as the concrete unity of mutually exclusive opposites is the real nucleus of dialectics, its central category”.

ambas, tanto as internas quanto as externas. A questão é, portanto, derivar as contradições externas das internas e, assim, compreender ambas em suas necessidades objetivas. A dialética também não nega que as contradições internas sempre aparecem no fenômeno como contradições externas (ILYENKOV, 2010).

A realidade objetiva sempre se desenvolve através da origem dentro de uma contradição concreta que descobre sua resolução gerando uma forma de desenvolvimento nova, superior e mais complexa. Dentro da forma inicial de desenvolvimento, a contradição é insolúvel. Quando expressa no pensamento ela aparece naturalmente como uma contradição nas determinações do conceito que reflete o estágio inicial do desenvolvimento. E isso não é somente correto, mas a única forma correta do movimento da mente investigativa, embora exista aí uma contradição. A contradição deste tipo nas determinações não é resolvida de maneira a refinar o conceito que reflete a dada forma de desenvolvimento, e sim por investigar mais a realidade, através da descoberta de outra forma de desenvolvimento, nova e superior, na qual a contradição inicial descobre uma solução empiricamente estabelecida, real e verdadeira¹⁰ (ILYENKOV, 2010, p. 341-2, tradução nossa).

“A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade.” (KOSIK, 1986, p. 15). A busca do movimento da realidade é, portanto, a busca pela *verdade*. E a verdade é “o *conjunto* de todos os aspectos do fenômeno, do real e suas relações mútuas” (LENIN, 2011, p. 167, grifos no original). As relações dos conceitos, que é o conteúdo principal da lógica, e os conceitos (com todas as suas relações, transições e contradições) são reflexos do mundo objetivo. “A dialética *das coisas* produz a dialética das *ideias* e não o inverso” (LENIN, 2011, p. 167, grifos no original).

Para a dialética materialista, o homem se produz numa luta real. Ele modifica a natureza de que emergiu. Ele a supera em si e se supera nela. O Homem Total não existe à partida, metafisicamente. Ele se conquista. A práxis adequa a natureza às necessidades do homem e,

¹⁰ No original: “Objective reality always develops through the origin within it of a concrete contradiction that finds its resolution in the generation of a new, higher, and more complex form of development. Within the initial form of development, the contradiction is unresolvable. When expressed in thought it naturally appears as a contradiction in the determinations of the concept that reflects the initial stage of development. And that is not only correct, but is the sole correct form of movement of the investigating mind, although there is a contradiction in it. A contradiction of that type in determinations is not resolved by way of refining the concept that reflects the given form of development, but by further investigating reality, by discovering another, new, higher form of development in which the initial contradiction finds its real, actual, empirically established resolution”.

por uma ação recíproca incessante, cria novas necessidades que enriquecem a natureza humana. O homem se desenvolve encontrando a *solução* dos problemas colocados pela sua própria atividade viva e prática, criando continuamente novas obras, avançando sobre os incidentes de um devir complexo, não linear, permeado por revoluções, regressões parciais ou aparentes, estagnações, saltos à frente, desvios (LEFEBVRE e GUTTERMAN, 2011, p. 38).

Tecidas essas considerações, a farmácia necessita ser analisada sob a luz do materialismo histórico-dialético, pois é este o método que nos permite analisa-la radicalmente no modo de produção capitalista e fundamentar a ação da superação da atual sociedade. A teoria advém da prática, mas “sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário” (LENIN, 2006, p. 128), pois a teoria também determina a prática. E por que a importância dessa teoria? Como vimos, o mundo ideal advém do real e os dois se determinam mutuamente. Assim como a teoria advém da prática as duas se determinam mutuamente. Mais claramente:

A atividade prática que hoje é fonte da teoria exige, por sua vez, uma prática que não existe ainda e, dessa maneira, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não tem essa relação com a prática, porque de certo modo se adianta a ela, pode ganhar essa vinculação posterior (VÁZQUEZ, 2011, p. 259).

A prática, para transformar a realidade, ou seja, ser revolucionária, precisa de uma teoria revolucionária. Embora os “determinantes fundamentais” do ser social das classes da sociedade sejam a base econômico-política (pois o real é o que determina em última instância o ideal), são, ao mesmo tempo, “determinantes determinados”, em uma relação dialética de determinações (pois o ideal também determina o real). Ou seja, as várias manifestações espirituais da vida humana não são construídas inertemente sobre uma base econômica¹¹, mas também influenciam ativamente essa base, “através de uma estrutura própria, imensamente intrincada e relativamente *autônoma*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 57, grifos no original).

“Determinações econômicas” não existem fora do complexo historicamente mutável de mediações específicas, incluindo as mais “espirituais”. [...] O mesmo ocorre com a consciência, em todas as suas formas e manifestações, que têm uma estrutura própria

¹¹ Econômica no sentido de que é a forma como se constrói a vida na sociedade.

relativamente autônoma, determinando, assim, de forma recíproca, as estruturas econômicas da sociedade, ao mesmo tempo [em] que são também determinadas pela última (MÉSZÁROS, 2008, p. 57, grifos no original).

Sobre o presente trabalho, gostaríamos de chamar a atenção do leitor para um fato que achamos ser fundamental: a palavra *homem*.

Ao longo desta dissertação, diversas vezes citaremos a palavra *homem*, pois muitos dos autores estudados utilizam a palavra *homem* no sentido de descrever o *ser humano*. Isto advém da necessidade da sociedade capitalista em gerar opressões, para que se possa estratificar a classe trabalhadora e, conseqüentemente, pagar menores salários para aqueles que não são o *trabalhador padrão*. Uma dessas opressões, que é reproduzida pelos autores utilizados, mesmo que não intencionalmente, é tomar o ser humano como apenas o homem (omitindo a mulher da condição de ser humano).

Marx já mostrou, em sua obra *Sobre o suicídio*, a opressão insuportável que a sociedade capitalista gera sobre os sujeitos (em sua totalidade, não importa a classe a que pertençam), a partir de casos policiais de suicídio listados nas memórias de Jacques Peuchet, que foi diretor dos Arquivos da polícia de Paris durante a Restauração¹². Ele mostra como a sociedade capitalista gera suicídios e que, quem mais sofre essa opressão, são as mulheres.

Está na natureza de nossa sociedade gerar muitos suicídios, ao passo que os tártaros não se suicidam. As sociedades não geram todas, portanto, os mesmos produtos; é o que precisamos ter em mente para trabalharmos na reforma de nossa sociedade e permitir-lhe que se eleve a um patamar mais alto (MARX, 2008b, p. 25, grifos no original).

Que tipo de sociedade é esta, em que se encontra a mais profunda solidão no seio de tantos milhões; em que se pode ser tomado por um desejo implacável de matar a si mesmo, sem que ninguém possa prevêê-lo? (MARX, 2008b, p. 28, grifos no original).

¹² Período da história francesa compreendido entre a queda do Primeiro Império Francês, em 06 de abril de 1814, e a Revolução de 1830 (dos *Trois Glorieuses*), de 29 de julho de 1830, consistindo no regresso da França à monarquia, em um movimento contrarrevolucionário ao triunfo da Revolução Inglesa.

Mas ao invés de questionarmos as opressões, somos condicionados ideologicamente¹³ a tentar conviver moralmente com elas, colocando a culpa não no sistema que oprime e leva ao suicídio e sim no oprimido, que, por não suportar mais a opressão, acaba tirando a própria vida.

Falam-nos de nossos deveres para com a sociedade, sem que, no entanto, nossos direitos em relação a essa sociedade sejam esclarecidos e efetivados, e termina-se por exaltar a façanha mil vezes maior de dominar a dor ao invés de sucumbir a ela, uma façanha tão lúgubre quanto a perspectiva que ela inaugura. Em poucas palavras, faz-se do suicídio um ato de covardia, um crime contra as leis, a sociedade e a honra (MARX, 2008b, p. 26).

Por isso, sempre utilizaremos para descrever a pessoa humana, palavras como pessoa, sujeito etc. Tocamos nessa questão pontual, da opressão das mulheres na sociedade capitalista, porém alertamos que não são somente elas que sofrem opressão: mulheres, homens, negras, negros, índias, índios, mulatas, mulatos, homossexuais, heterossexuais, crianças, todos sofrem algum tipo de opressão. Não queremos dizer que todos sofrem o mesmo tipo de opressão, obviamente a opressão que um homossexual sofre atualmente é muito maior que a de um heterossexual, porém é preciso tomar o conjunto universal de opressões a que todos estão sujeitos dentro da sociedade capitalista.

Desde as últimas décadas do século XX, com o advento do ideário pós-moderno¹⁴, tenta-se fragmentar a luta da classe trabalhadora, diluindo-a em lutas particulares que não convergem em uma única luta contra o capitalismo. E, para acentuar a fragmentação da classe trabalhadora, as teorias pós-modernas das “minorias¹⁵” fazem com que não se *olhe* para a realidade (como vimos, a teoria parte

¹³ “Ideologia é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e [...] esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política” (CHAUÍ, 2010, p. 7). Ao longo deste trabalho, algumas vezes aparecerá o conceito de ideologia tendo uma identidade com o conceito de ideário. Alguns autores utilizados não fazem esta distinção, mas nossa posição é de que existe sim uma diferença, ou seja, ideologia é todo ideário que mistifica a realidade, enquanto uma posição (como a marxista) que se propõe a desvendar a verdade, não é ideologia.

¹⁴ Segundo Newton Duarte (2006, p. 80), “o pós-modernismo produz, em alguns, um cinismo imobilizante, que a todos critica por serem defensores de ingênuas crenças calcadas em metanarrativas do século passado e produz, em outros, na tentativa de superar esse imobilismo, a busca de resultados práticos para problemas localizados numa fuga à análise teoricamente fundamentada e politicamente consistente dos princípios presentes em suas ações”.

¹⁵ Chamam a maioria da população de minorias: a classe trabalhadora é maioria absoluta no mundo; existem mais mulheres que homens etc.

da realidade com o objetivo de transformá-la), pois é proibido dizer que, por exemplo, os homens também são oprimidos, já que as mulheres são *mais* oprimidas. Nega-se a realidade com o intuito de acabar com uma opressão específica e isso faz com que a luta seja tão fragmentada que não acabe com opressão alguma. Por isso é imprescindível recuperar a crítica com base na **totalidade!**

A crítica à sociedade capitalista não pode ser moral, pois através de uma crítica moral não se chega à raiz¹⁶ do problema, conseqüentemente à verdade e, conseqüentemente, a uma transformação pensada da realidade. Portanto, a questão principal/fundamental não é quem é mais ou menos oprimido e sim o que causa e porque causa essa opressão. Isso não quer dizer que não devemos travar lutas específicas, como contra a opressão contra a mulher, o racismo contra o negro, contra o nordestino etc., mesmo que essas lutas tenham como uma das metas a obtenção de direitos liberais, direitos dentro do âmbito do capitalismo, pois não podemos negar que os direitos que foram alcançados por uns sejam universalizados, e que todos possam usufruir deles, mesmo dentro da lógica do capital. É preciso não esquecer que *a luta contra o modo de produção capitalista se dá dentro do modo de produção capitalista e não por fora, em outra dimensão*. As opressões não desaparecerão espontaneamente, mas, ao travar essas lutas, é preciso ter em mente que a opressão não é particular e sim recai sobre a sociedade como um todo, sobre todos os sujeitos, não importam suas singularidades.

Fazer a defesa das “minorias” por elas mesmas, como se estivesse em uma bolha fechada que não dialoga com as outras bolhas “minoritárias”, sem entender a determinação máxima da opressão gerada pela sociedade, e que a principal opressão é a exploração da classe trabalhadora, é não perceber

que a dinâmica da universalização do mercado possui uma plasticidade que lhe permite assimilar os fenômenos culturais locais, transformando-os em mercadorias e utilizando-se delas de forma ideológica, para legitimar do ponto de vista ético a manutenção das desigualdades sociais (DUARTE, 2006, p. 55).

Esquecer-se disso é fazer com que cada um lute apenas pelos seus interesses particulares, que são extremamente importantes para a superação da

¹⁶ Radical deriva do latim *radix*, que significa raiz. Ir à raiz do problema é ser **radical**, é analisar o objeto com profundidade, entender sua essência, sua lógica. “Ser radical é agarrar a coisa pela raiz” (MARX, 2010, p. 151).

sociedade atual, mas, para realmente acabar com as opressões em todos os aspectos, é preciso superar o *capitalismo*, e para isso é preciso partir da classe trabalhadora como um todo unificado: “A opinião é muito fragmentada em razão do isolamento **dos homens**; é estúpida demais, **depravada** demais, **porque cada um é estranho de si e todos são estranhos entre si**” (MARX, 2008b, p. 42, grifos no original).

É preciso, portanto, lutar pelo universal, entendendo universal não pela lógica-formal, em que se procura “algo comum a todas as amostras singulares de uma mesma ‘família’¹⁷” (ILYENKOV, 1974b, s/n, tradução nossa), pois o universal não será encontrado dessa forma, pois ele não se encontra ali. Não será encontrado nem como uma “‘característica’ ou definição comum a todos os sujeitos, nem como uma semelhança ou identidade típica de cada um deles, se forem tomados independentemente um do outro¹⁸” (ILYENKOV, 1974b, s/n, tradução nossa).

Segundo Ilyenkov (1974b), o universal é a lei ou princípio que rege as inter-relações objetivas de dois (ou mais) sujeitos particulares e os transforma em momentos do mesmo, em uma unidade melhor representada por um conjunto de vários momentos específicos do que por um conjunto de unidades ou fatos atomizados completamente indiferentes um ao outro. Nos fenômenos, o universal pode se expressar tanto com as semelhanças, quanto com as diferenças e até mesmo com opostos, “que fazem esses fenômenos as partes componentes mutuamente complementares do ‘todo’¹⁹” (ILYENKOV, 1974b, s/n, tradução nossa).

Deste modo se obtém algum conjunto genuinamente real, ou alguma "totalidade orgânica", em vez de um conjunto amorfo de unidades que são atribuídas a esse "conjunto" com a força de uma "semelhança" ou "funcionalidade" mais ou menos accidental para cada uma delas, ou sobre a base de uma "identidade" formal totalmente irrelevante para a sua natureza específica, a sua particularidade ou singularidade²⁰ (ILYENKOV, 1974b, s/n, tradução nossa).

¹⁷ No original: “something common to all individual specimens of the same ‘kin’”.

¹⁸ No original: “‘feature’ or definition actually common to all individuals, nor as a likeness or identity typical of each of these, if they are taken independently of one another.”

¹⁹ No original: “which make these phenomena the mutually complementary component parts of the ‘whole’.”

²⁰ No original: “Thus we attain some genuinely real ensemble, or some ‘organic totality’, rather than an amorphous set of units which are ascribed to that ‘set’ on the strength of some ‘similarity’ or ‘feature’ more or less accidental to each of them, or on the basis of a formal ‘identity’ totally irrelevant to its specific nature, its particularity or individuality.”

Em si mesmo, o universal incorpora em sua certeza concreta *a totalidade do particular e do singular*, mas não apenas como uma possibilidade e sim como uma necessidade de expansão, “isto é, como a ‘explicação real’ de uma forma simples na realidade diversamente desmembrada²¹” (ILYENKOV, 1974b, s/n, tradução nossa).

Por isso, o universal não é uma identidade abstrata (a semelhança) de uma ampla variedade de fenômenos que fornecem uma base para que sejam colocados debaixo de um mesmo nome ou um mesmo termo. O que impulsiona a expansão (o movimento) do universal é a tensão da contradição intrínseca à sua forma, pois é preciso “compreender o universal como algo distinguível também dentro de si mesmo em seus próprios momentos particulares²²” (ILYENKOV, 1974b, s/n, tradução nossa).

O "universal" compreende e incorpora em si "todo o tesouro de particulares" não como uma "Ideia" [como em Hegel], mas como um fenômeno especial e totalmente real, que tende a se tornar universal e que desenvolve "fora de si" outras formas “particulares” de progresso real, por força dos fenômenos de suas contradições intrínsecas, que são novos, mas não menos reais. Assim, o "universal genuíno" não é qualquer forma particular encontrada em todos e cada membro de uma classe, mas o particular que é dirigido a surgir por sua própria "particularidade", e precisamente por esta "particularidade" se tornar o "universal genuíno"²³ (ILYENKOV, 1974b, s/n, tradução nossa).

É preciso, portanto, lutar pelo universal, mesmo que se lute também por aspectos particulares. A transformação para um tipo de sociedade superior à atual só é possível entendendo as complexas relações e determinações sociais existentes e isso só é possível analisando-se o universal, a essência dos fenômenos encontrados.

²¹ No original: “that is to say, as the 'real explication' of a simple form into the diversely dismembered reality.”

²² No original: “to understand the universal as something distinguishable also within itself into its own particular moments.”

²³ No original: “The 'universal' comprises and embodies in itself 'the entire treasure of particulars' not as an 'Idea', but as a totally real, special phenomenon which tends to become universal and which develops 'out of itself', by force of its intrinsic contradictions new but no less real, phenomena, other 'particular' forms of actual progress. Hence, the 'genuine universal' is not any particular form found in each and every member of a class but the particular which is driven on to emerge by its very 'particularity', and precisely by this 'particularity' to become the 'genuine universal'.”

2. TRABALHO: ATIVIDADE ESPECÍFICA DO SER HUMANO

Já temos claro que o *objeto* dessa dissertação é a educação farmacêutica (educação escolar de nível superior). E essa educação é realizada, como já dissemos, por sujeitos reais, em condições objetivas reais, em um momento histórico real. Para entendermos essas determinações humanas, como a educação, é preciso entender de onde ela surge, e isso nos remete à origem do ser humano: de que forma ocorreu o salto qualitativo do *Homo sapiens* para o ser humano. Esse salto foi devido ao trabalho e a criação de instrumentos.

O trabalho é a forma como o ser humano opera sobre a natureza, transforma-a para suprir suas necessidades e, nesse processo, também se modifica, transformando sua própria natureza: o trabalho humaniza o ser humano. A necessidade de transformar a natureza surge da fragilidade do *Homo sapiens* em relação à natureza, pois, diferente dos outros animais, são seres que não possuem em sua natureza biológica a capacidade de sobreviver, não possuem garras para prender uma presa, não possuem uma camada de pelos suficiente para se protegerem do frio etc. Surge assim a necessidade de sobreviver dependendo de outros seres iguais, outros *Homo sapiens*, além da criação de instrumentos que permitam *imitar*, de início, a natureza biológica dos outros animais (como pedras afiadas no lugar de garras, utilizar a pele dos animais para se aquecer no frio etc.).

O trabalho assumido aqui é uma atividade exclusivamente humana; ele é teleológico, ou seja, o sujeito idealiza mentalmente (pensa) o produto antes de criá-lo, “figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade” (MARX, 2011c, p. 211-2), e dessa forma subordina a natureza a sua vontade. Por esse meio ele a modifica intencionalmente, para atingir um fim (mesmo que ao final do processo o produto não seja exatamente aquilo que foi pensado).

Teleologia vem do grego *τέλος*, que significa finalidade. Pode ter o sentido – como tinha para os gregos da Grécia antiga e para muitos filósofos ao longo do tempo (inclusive atualmente) – de ser o estudo dos fins do universo, dos fins da história, o que leva à consideração de que existe um destino, que os fins já estão traçados e que o objetivo dos estudos, da ciência, é apenas desvelar esses fins. Porém, a história se faz na transformação da natureza pela humanidade (pois

somente o ser humano tem história), no suprimento das necessidades humanas e, conseqüentemente, geração de novas necessidades. Portanto, teleologia, neste nosso estudo significa realizar o trabalho com um determinado fim, com um determinado objetivo. A teleologia materialista é inerente ao trabalho humano, pois, diferente dos animais, que podem até realizar determinado tipo de atividade – como as abelhas que constroem uma colmeia por meio do instinto – o trabalho humano é específico, pois o sujeito tem consciência da sua ação e prevê em sua mente o objetivo final antes de realizá-la. Por exemplo, ao construir um telhado de uma casa, primeiro pensamos em como será esse telhado, qual a melhor forma para não acumular água da chuva – ou neve em regiões mais frias –, qual o material utilizado no telhado, como será disposto, em que estará apoiado, o tamanho necessário etc. A partir disso, reunidos os materiais necessários, construímos o telhado. O final da ação pode não ser exatamente o que foi imaginado no início, pois no processo de trabalho podem surgir empecilhos que não podiam ter sido previstos e que resultam na necessidade de traçar novos objetivos para resolver as novas necessidades que surgiram, mas, ao final, teremos um telhado, que quanto melhor planejado, mais se aproxima daquilo que foi pensado. E, para que se possa idealizar esse fim, é preciso que já existam transformações da natureza que permitam esse ato, pois é a partir do trabalho que a humanidade produz o conhecimento. Isso pode criar a ilusão de que é a consciência que cria o mundo. Como o sujeito apreende o conhecimento produzido historicamente e, a partir dele, atua na natureza, aparentemente o processo se iniciou na mente; porém, se perdeu o essencial, que é de onde veio o conhecimento produzido e apropriado pelo sujeito: da realidade concreta.

O certo é que o homem não só antecipa o futuro com sua atividade teleológica; ao conhecer uma realidade presente, e com base em seu conhecimento, pode prever uma fase de seu desenvolvimento que ainda não ocorre. Tal é a legítima função da previsão científica. Com ela, antecipa-se idealmente o que ainda não existe efetivamente (VÁZQUEZ, 2011, p. 225).

O trabalho, como atividade do ser humano, opera uma transformação subordinada a um determinado fim. O produto desse processo “é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto que [sofreu a ação]” (MARX, 2011c, p. 214-5).

O processo de trabalho [...] é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2011c, p. 218).

A humanidade produz, portanto, objetos que possuem um valor, um valor-de-uso: o objeto é produzido porque será útil. Por isso existe um papel determinante do econômico – mas não *exclusivo* – em como se analisa a sociedade. Existe essa centralidade, pois a produção ocupa um papel central na sociedade humana e em sua história, *por que não é apenas produção de um mundo de objetos, de bens úteis, mas por ser uma produção de caráter social, que produz também relações sociais e é condição necessária de todo tipo de produção*²⁴. As relações materiais produtivas dos seres humanos com outros seres humanos e com a natureza e as que se estabelecem a partir delas determinam todas as demais. “Mas não se trata de um condicionamento unidimensional – de causa efeito –, mas, sim, *em e por* uma totalidade” (VÁZQUEZ, 2011, p. 353, grifos no original).

Com o entendimento do que é trabalho, podemos entender que o ser humano é o “ser *universal* da natureza”. Diferente dos outros animais, o humano é um “ser específico da natureza”, possuindo uma especificidade singular que é exatamente sua universalidade singular. Já os outros animais têm uma relação parcial (limitada) com a natureza, que os impede de se tornarem seres universais, pois vivem de acordo com o que a natureza lhes fornece, sendo eles, então, a própria natureza. Enquanto os outros animais são somente uma parte da natureza, usufruem daquilo que existe, o ser humano é uma parte da natureza que precisa transformá-la para que atenda às necessidades humanas. O ser humano, portanto, não é nem somente *humano (não-natural)*, nem somente *natural* e sim ambos, ao mesmo tempo: “isto é, ‘humanamente natural’ e ‘naturalmente humano’”, numa relação dialética. Essa universalidade se dá pela sua automediação com a natureza, que pela “dialética objetiva de uma complexidade crescente das necessidades e

²⁴ Produzir o mundo humano (a riqueza humana) através do trabalho não significa exclusivamente a produção de bens *palpáveis*, e sim toda a produção que seja direcionada a sanar necessidades humanas, necessidades originadas nas relações sociais – necessidades essas que não são sanadas necessárias com os tais bens *palpáveis*, mas também com cultura etc. –, através das mediações sujeito-sujeito e sujeito-natureza.

objetivos humanos” tem em “seu próprio papel mediador ativo” uma parte essencial (MÉSZÁROS, 2009, p. 19 e 111, grifos no original). E essa *universalidade* é “uma necessidade histórica inerente às condições objetivas e às contradições do desenvolvimento social tangível e empiricamente verificável” (MÉSZÁROS, 2008, p. 82).

E, lembrando, como o ser humano é um ser histórico, ou seja, transfere para as próximas gerações tudo aquilo que foi acumulado pela humanidade, nenhum sujeito começa sua vida do zero. Já não se atua mais imediatamente na natureza e sim mediadamente (através de mediações), necessitando dos instrumentos de trabalho (psicológicos e técnicos), disponíveis em sua época²⁵ (criados para satisfazer as necessidades dessa determinada época) (MARX, 2011c). No caso dos farmacêuticos, os instrumentos de que dispõem, na atualidade, são os conhecimentos científicos e as diversas técnicas e ferramentas (normalmente industriais) empregadas na profissão.

Discorreremos até agora sobre a importância do trabalho para a humanidade. Porém, muitos autores argumentam que no atual estágio da sociedade capitalista, o trabalho não seria mais central, ou seja, não seria através dele que o ser humano se relacionaria com o mundo e com outros sujeitos. Ricardo Antunes (2009) mostra que essa centralidade não acabou, apesar de todas as mudanças fenomênicas ocasionadas pelo desenvolvimento do capitalismo, e que, porém, sua essência, seus princípios, permaneceram os mesmos. O autor também define qual é atualmente a classe trabalhadora²⁶ (ANTUNES, 2009, p. 102, grifos no original):

[...] a classe trabalhadora hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho²⁷, tendo como núcleo *central* os trabalhadores *produtivos* [...]. Ela não se restringe, portanto, ao *trabalho manual direto*, mas incorpora a *totalidade do trabalho social*, a totalidade do *trabalho coletivo assalariado*.

²⁵ “Os homens fazem sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram (MARX, 2011b, p. 25)”.

²⁶ O autor utiliza o termo *classe-que-vive-do-trabalho*, porém, não concordamos com esse termo. Toda a sociedade vive do trabalho, mesmo que o sujeito não trabalhe, vive do trabalho de outro sujeito.

²⁷ “Por força de trabalho ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie” (MARX, 2011c, p. 197).

[...] engloba também os trabalhadores *improdutivos*, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de [mais-valor].

Considerando, portanto, que todo *trabalhador produtivo é assalariado* e nem todo *trabalhador assalariado é produtivo*, uma noção contemporânea de *classe trabalhadora*, vista de modo ampliado, deve, em nosso entendimento, incorporar a *totalidade dos trabalhadores assalariados*.

É importante na luta contra o capitalismo definir qual é a classe trabalhadora, pois na luta de classes existente no capitalismo, advinda do antagonismo entre capital e trabalho, é ela que possui a possibilidade histórica de transformação social, com o intuito da superação da divisão da sociedade em classes sociais, pois é a única classe que tem objetivos universais: sua luta é pela extinção da própria classe trabalhadora, com isso lutando também pela extinção de todas as classes, da divisão da sociedade em classes.

Aqui também é preciso tomar uma posição, dentre as posições dos autores que defendem a centralidade do trabalho: existem os que diferenciam, dentro do conjunto de trabalhadores, uma classe proletária: aquela parcela dos trabalhadores, os quais são produtivos, e que, portanto, possuiriam a tarefa histórica de serem os protagonistas da revolução. Em nossa pesquisa tomamos a posição de que a revolução deve ser buscada pelo conjunto da classe trabalhadora, tanto os que são e os que não são considerados proletários/produtivos, buscando a universalidade e a totalidade da classe trabalhadora. Somente um, ou somente outro, não possuem forças para transformar as condições objetivas: é preciso a união de todos aqueles que são explorados, não importa se geram ou não **mais-valor**²⁸, pois mesmo aqueles que não geram mais-valor têm suas atividades orientadas a este objetivo. A totalidade da classe trabalhadora é que representa o *trabalho* no antagonismo com o *capital*, representado pela classe burguesa²⁹.

²⁸ **Mais-valor** (podendo ser traduzido também como **mais-valia**): o excedente de trabalho produzido pelo trabalhador e que é apropriado pelo capitalista; é a diferença entre o todo que o trabalhador produziu e aquilo que é necessário para sua subsistência (seu salário). Por exemplo, em uma jornada de doze horas, nas seis primeiras horas o trabalhador produziu um tanto de valor que é equivalente ao que lhe é pago como salário pela jornada de doze horas; as outras seis horas equivalem a um valor que é apropriado pelo capitalista, é um valor excedente, um *mais-valor* (cf. MARX, 2011c).

²⁹ A questão de classe é uma questão *objetiva* (isto é, depende da realidade objetiva), mesmo que seja influenciada subjetivamente. Isso quer dizer que, objetivamente, um sujeito pertence ou não à

As relações sociais capitalistas atuais não se valem somente da produção, do setor produtivo (onde se extrai o mais-valor), para sua reprodução. É necessária toda uma estrutura que mantenha essa produção, que é realizada pela outra parcela da classe trabalhadora, a dita não-produtiva. Infligir danos à classe capitalista não é mais prerrogativa apenas do proletariado, pois mesmo o setor não-produtivo, por estar tão organicamente ligado à produção, também inflige danos³⁰ (diminuição do lucro ou a não manutenção da taxa de lucro). Além disso, é a classe trabalhadora o sujeito revolucionário, pois é este conjunto de seres humanos que detém as condições (práticas e teóricas) de tomar os meios de produção e mantê-los após a revolução, não sendo possível realizar essa manutenção por apenas uma parcela da classe trabalhadora.

Como exemplo para entender porque a classe trabalhadora é universal, lembremos a revolução burguesa de 1789: nela, a burguesia (a classe revolucionária da época) derrubou e substituiu as classes que estavam no poder – os senhores feudais, o clero, os monarcas –, ou seja, a divisão em classes continuou, não foi superada; por ser universal, a classe trabalhadora, ao revolucionar a sociedade, tem como objetivo histórico extinguir a divisão em classes, ou seja, extinguir a si própria:

[Ela] está [apta] a realizar a tarefa da “**emancipação humana universal**”, precisamente porque constitui a “classe universal”, que não pode se impor à sociedade como uma nova forma de interesse particular, explorador e parasitário, uma vez que representa a condição do trabalho (MÉSZÁROS, 2008, p. 166, grifos no original).

classe trabalhadora, o que não impede que, por diversos fatores, esse mesmo sujeito lute contra ou a favor do fim da divisão em classes, contra ou a favor da classe trabalhadora.

³⁰ Ambos os trabalhadores, produtivos e não-produtivos, detém condições de infligir danos à classe capitalista, normalmente utilizando o instrumento greve. Porém, muitos outros fatores influem para um resultado positivo ou negativo. Podemos tomar como exemplo dois casos: a greve dos professores do ensino superior federal (não-produtivos) em 2012 e a dos trabalhadores de uma indústria automobilística da região metropolitana de Curitiba (produtivos) em 2011. No primeiro caso, foram cerca de 4 meses de greve, sem ganhos para a categoria. No segundo caso, a greve durou um pouco mais de 1 mês, mas com ganhos para a categoria, e com prejuízos para a empresa estimados em R\$ 1,1 bilhão. Não há espaço aqui para discutirmos profundamente os dois casos, mas, mesmo que o resultado tenha sido diferente, não podemos nos limitar à aparência de que simplesmente por serem não-produtivos, os professores não obtiveram resultados positivos, pois mesmo os trabalhadores produtivos conseguiram conquistas arduamente, mesmo causando bilhões em prejuízo, além de que ambos tiveram que repor os dias de trabalho perdidos. As razões para os resultados diferentes são muito mais complexos e envolvem muitos determinantes, como a política da época, se era ano de eleições, a força dos sindicatos dos trabalhadores e patronais etc., que não só a aparência de serem produtivos e não-produtivos.

A luta pelo fim da exploração da classe trabalhadora pela classe burguesa não tem como objetivo a substituição de uma classe pela outra, mantendo a divisão em classes. Por isso é universal, pois defende os interesses de toda humanidade (mesmo que imediatamente esse não seja o interesse dos sujeitos singulares que pertencem à burguesia), com a extinção de todas as classes.

E é preciso superar a divisão em classes sociais, pois só assim a singularidade de cada sujeito pode se realizar. Enquanto existir a desigualdade entre os sujeitos, somente poderá existir a indiferença, ou seja, na sociedade existe o sujeito médio, que é facilmente substituível; não se considera cada um por aquilo que o diferencia, mas sim por ser componente de uma massa da qual se pode extrair mais-valor³¹. “Em resumo, capitalistas e trabalhadores são, uns e outros, subsumidos pela classe, membros de uma classe e não [sujeitos]” (MANACORDA, 2010, p. 86). Porém, quando existir igualdade entre todos os seres humanos, a diferença de cada um se realizará plenamente. E essa “realização da verdadeira [singularidade]” implica a abolição da sociedade de classes, da divisão do trabalho (na forma alienada da sociedade capitalista) e também do Estado, “que só consegue lidar com [sujeitos] médios, e que, dessa maneira, mesmo em sua forma mais esclarecida possível, os confina à condição de [singularidade] abstrata” (MÉSZÁROS, 2008, p. 167-8).

O farmacêutico, sujeito que vende sua força de trabalho, também se constitui como um trabalhador, pertencente à classe trabalhadora. É através da profissão farmacêutica que o sujeito se relaciona com a natureza e com outros sujeitos (não imediatamente e sim mediadamente) e, portanto, é também tarefa histórica dos farmacêuticos, juntamente com todo o conjunto da classe trabalhadora, lutar pela extinção das classes sociais.

Porém, no capitalismo, o trabalho é convertido em *emprego*³², sendo a venda da força de trabalho (empregabilidade) o objetivo da formação. A formação universitária, no caso da educação farmacêutica, tem substituído a centralidade do

³¹ Mesmo que, na aparência, exista uma discriminação contra a diferença, na essência a discriminação é contra a classe trabalhadora como um todo, aparecendo aparentemente como discriminação contra as “minorias”.

³² Em nosso entendimento, *trabalho* não é o mesmo que *emprego*. Este último é como o trabalho se apresenta na sociedade atual, ou seja, também é um componente do trabalho, porém, é aquele que congrega o trabalho assalariado e o intercâmbio capitalista, as mediações de segunda ordem. Ao entender o trabalho na sua totalidade humanizadora, não podemos reduzir o trabalho, especificidade humana, simplesmente ao emprego, como é feito na sociedade capitalista.

trabalho – como a mediação que possibilita a construção social do conhecimento – pela empregabilidade, o que torna essa educação escolar forte aliada na preservação da alienação e do estranhamento das relações sociais, o que gera, conseqüentemente, uma pseudoformação. Além disso, em muitos casos, pode parecer que o farmacêutico não é um trabalhador e sim um burguês ou pequeno-burguês³³, pois é um profissional que precisa de muitos anos de estudo para ser formado, um grande investimento material e de tempo. Porém, é preciso entender que dentro das relações sociais capitalistas, para o dono dos meios de produção não importa se é “trabalho simples, trabalho social médio, ou trabalho mais complexo, de peso específico superior” (MARX, 2011c, p. 230), o que importa é a produção de mais-valor. Se confrontarmos o trabalho que se considera superior com o trabalho social médio, “é dispêndio de força de trabalho formada com custos mais altos, que requer mais tempo de trabalho para ser produzida, tendo, por isso, valor mais elevado que a força de trabalho simples” (MARX, 2011c, p. 231), mas que não deixa de ser trabalho. O trabalho de um sujeito com mais formação tende a ser utilizado em uma atividade superior, que se materializa em produtos com valores mais elevados, mas não deixa de ser trabalho, dispêndio de força de trabalho, não o distinguindo do trabalhador menos qualificado, pois “por mais qualificado que seja o trabalho que gera a mercadoria, seu valor a equipara ao produto do trabalho simples e representa, por isso, uma determinada quantidade de trabalho simples” (MARX, 2011c, p. 66), além de que ambos produzem mais-valor. “[O mais-valor] se origina de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho, tanto no processo de produção de fios quanto no processo de produção de artigos de ourivesaria” (MARX, 2011c, p. 231).

2.1. O TRABALHO NO CAPITALISMO: ALIENADO E ESTRANHADO

Como vimos anteriormente, o trabalho é a atividade que humaniza o ser humano. Essa humanização depende da época histórica em que vive o sujeito, das

³³ Entendendo que em alguns casos em que o farmacêutico é dono de meios de produção, ele realmente é um burguês ou pequeno-burguês. Porém, mesmo sendo objetivamente (isto é, na realidade objetiva) pertencente à classe dominante, isso não impede que mesmo assim esse sujeito esteja na luta ao lado da classe trabalhadora, indo contra as determinações e anseios de sua própria classe, indo contra o capital.

relações sociais de produção e das forças de produção da época, sendo que a educação, uma das mediações da atividade humana de transformação da natureza, também é determinada por e determinante dessas relações sociais em que se encontra o sujeito, nessa determinada época histórica.

No capitalismo, modo de produção atual, o sujeito é reificado³⁴, ou seja, é transformado numa coisa, que é um passo necessário para que se constitua em mais uma mercadoria como todas as outras, exposto à concorrência e às turbulências do mercado. Isso ocorre, pois, para sobreviver, é obrigado a vender sua força de trabalho (pela mediação de um contrato), passando a um estado de alienação (a estar alienado, sem se reconhecer como um ser universal) (MARX e ENGELS, 2008; MÉSZÁROS, 2009).

Somente quando os sujeitos são transformados em mercadorias é que se conclui o processo de indiferenciação: agora se pode comprar a força de trabalho no mercado, assim como se compram colheres. Não importam as especificidades de cada trabalhador, não importa se é de sopa, chá ou café, desde que, ao trabalhar para o dono do meio de produção, produza mais-valor.

Segundo Mézáros (2009, p. 39):

A alienação caracteriza-se, portanto, pela extensão universal da “vendabilidade” (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em “coisas”, para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras: a “reificação das relações humanas”); e pela fragmentação do corpo social em “[sujeitos] isolados” (*verezuzelte Einzelnen*), que perseguem seus próprios objetivos limitados, particulares, “em servidão à necessidade egoísta”, fazendo de seu egoísmo uma virtude em seu culto da privacidade.

Na esfera da circulação, aparentemente quem se troca são os produtos, ou seja, quem possui relações são os produtos, enquanto o trabalhador, reificado, aparece como simplesmente o objeto que levou o produto para ser trocado. Marx (2011c, p. 92-105) chama a isso de **fetiche da mercadoria**: aparentemente as mercadorias é que possuem relações sociais, elas é que se trocam no mercado, enquanto os sujeitos aparecem como objetos dessa troca, quando deveria ser o

³⁴ Reificação vem do latim *res*, que significa coisa. No nosso trabalho e dos autores que utilizamos, a reificação no capitalismo significa a coisificação das relações sociais. Os sujeitos aparecem como coisas enquanto as mercadorias aparecem como seres.

contrário: as relações sociais entre os sujeitos possuem objetos (mercadorias) para a troca. A vida do sujeito passa a ser em função da mercadoria.

E isso é possível por causa da divisão do trabalho dentro de uma sociedade espontânea, involuntária, ou seja, uma sociedade que não está dividida de forma voluntária, racional, onde a própria ação do sujeito se torna um poder estranho e contraposto a ele, que o subjuga ao invés de ser dominado. No capitalismo não existe planejamento, o que existe é a luta de todos contra todos. Por exemplo, todos precisam de calçados. Em uma economia planejada, produziríamos calçados suficientes para que todos tivessem o tanto de pares necessários (e o suficiente para manter um estoque para eventualidades). Não necessitaríamos de $n + 1$ fábricas/lojas de calçados, competindo para sobreviver, em que a vitória de uma é necessariamente a derrota de outra. Nessa situação, o trabalhador não domina seu trabalho, mas é dominado por ele: ele precisa produzir para poder sobreviver, mesmo que isso seja à custa da vida do outro³⁵.

Esse poder social oriundo da cooperação de diversos sujeitos aparece não como seu “próprio poder unificado” e sim como uma “potência estranha”, a qual não pode controlar e que percorre uma “sequência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir” (MARX e ENGELS, 2009, p. 38).

Os homens – isto é, os [sujeitos] concretos cuja atividade prática assume necessariamente a forma de uma relação social – atuam, portanto, socialmente, mas, ao mesmo tempo, atuam como [sujeitos] que produzem e obram conscientemente, conforme os fins, independentemente de seu grau de consciência das relações de produção nas quais se inserem, da forma social de sua atividade, de seu pertencimento a uma classe social dada, do tipo de relação que contraem com outros homens e dos resultados a que conduz sua práxis [singular] quando se integra e conjuga em uma práxis comum.

³⁵ Vale aqui, outra história do sr. Keuner: “Diante de um quadro ‘construtivista’ do pintor Lundström, que representava alguns jarros de água, disse o sr. K.: ‘Uma pintura da Antiguidade, de uma época bárbara! Naquele tempo os homens já não distinguiam mais nada, o redondo não parecia mais redondo, o ângulo não era mais angular. Os pintores tiveram que acertar tudo novamente e mostrar aos compradores algo determinado, inequívoco, firme; eles viam tanta coisa difusa, fluida, duvidosa; eles estavam tão ávidos de integridade, que já festejavam um homem por não colocar à venda sua tolice. O trabalho era dividido por muitos, vê-se nesse quadro. Aqueles que determinavam a forma não se preocupavam com a finalidade dos objetos; desse jarro não se pode verter água. Naquele tempo devem ter existido muitas pessoas que eram vistas apenas como objetos de uso. Também contra isso os artistas tiveram que se pôr em guarda. Uma época bárbara, a Antiguidade!’ Foi lembrado ao sr. K. que a pintura era da atualidade. ‘Sim’, disse o sr. K. tristemente ‘da Antiguidade’.” (BRECHT, 2006, p. 41).

[...] Sua práxis tem, portanto, uma dupla face: é intencional, na medida em que o [sujeito] persegue com ela determinado fim, e não intencional, na medida em que sua atividade como ser consciente [singular] assume uma forma social e integra-se em uma práxis coletiva – a produção como atividade social – que leva a resultados globais – produção e conservação de determinadas relações sociais – que escapam à sua consciência e à sua vontade (VÁZQUEZ, 2011, p. 344-5).

É necessário, portanto, entender profundamente o que é a alienação das relações sociais de produção capitalista. Para Marx, a alienação possui quatro principais aspectos: 1) “o homem está alienado da *natureza*”; 2) “está alienado de *si mesmo* (de sua própria *atividade*)”; 3) “de seu ‘*ser genérico*’ (de seu ser como membro da espécie humana)”; e 4) “o homem está alienado do *homem* (dos outros homens)”. Esse conceito compreende, portanto, as manifestações “do ‘estranhamento do homem em relação à *natureza* e a *si mesmo*’, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre *homem-humanidade* e *homem e homem*, de outro” (MÉSZÁROS, 2009, p. 19-21, grifos no original).

Mas não pensemos que esse estado de alienação aparece apenas na classe trabalhadora. Ele ocorre, também, na classe que é proprietária dos meios de produção: a classe burguesa/capitalista. A crítica de Marx, segundo Mézáros (2009, p. 93, grifos no original), é sobre a “reificação capitalista das relações sociais de produção, da alienação do trabalho por meio das mediações reificadas do **trabalho assalariado**, da **propriedade privada** e do **intercâmbio**”, uma série de mediações historicamente específicas, as quais Mézáros chama de *mediações de segunda ordem*. Essas mediações surgem das automediações necessárias do ser humano (que Mézáros chama de *mediações de primeira ordem*: atividade produtiva como tal) em sua forma alienada. Portanto, quando se afasta da função de mediar humanamente a relação sujeito-objeto entre sujeito e natureza, a atividade produtiva passa a ser atividade alienada, levando o sujeito isolado e reificado a ser reabsorvido pela natureza (deixa de ser o ser universal) (MÉSZÁROS, 2009).

Enquanto o trabalhador se objetiva e é objeto de uma relação social de produção alienada, o mesmo acontece com o capitalista, que objetiva e é objeto de uma relação social de produção reificada, em constante oposição dialética ao trabalhador, no antagonismo entre trabalho e capital, cerne das contradições capitalistas.

Com o sujeito reificado, os produtos do trabalho passam a se tornar mais valorizados que o próprio sujeito, o trabalhador passa a se tornar uma mercadoria, que se torna tão mais barata quantos mais mercadorias (produtos) produz. “A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital” (MARX, 2004, p. 177). Ou seja, segundo Marx (2004, p. 177):

quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tão mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tão mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. [...] O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é.

Sendo o trabalho a forma como o ser humano provê sua existência enquanto ser universal, e como para ser universal precisa, necessariamente, ser um ser social, trabalhar é uma necessidade que deve ser satisfeita por cada sujeito enquanto parte de um coletivo, uma sociedade. É a partir da atividade de transformação da natureza que o sujeito se relaciona com outros sujeitos, e nessa relação é que se abre a possibilidade de se enxergar como ser humano. Ou seja, temos consciência de nós mesmos porque temos consciência dos demais sujeitos; e conhecemos a nós mesmos pelo mesmo procedimento que conhecemos os demais, porque conhecemos os demais em uma relação – entre eu e os demais e entre os demais e eu (VIGOTSKI, 2004).

Porém, quando este trabalho é externo ao sujeito (ou seja, quando ele aliena sua força de trabalho), ele não se afirma nele, mas sim se nega ao executá-lo. “O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho” (MARX, 2004, p. 180). Seu trabalho é uma obrigação para satisfazer carências, e não para a satisfação de uma carência (a de trabalhar, no sentido de uma atividade de mediação na transformação da natureza). “Sua ‘estranhidade’ evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste”

(MARX, 2004, p. 180). O ser humano passa a transformar aquilo que o humaniza (o trabalho) em apenas um meio para sua subsistência (MARX, 2004).

O trabalho é externo ao trabalhador, pois este não reconhece mais o trabalho como seu próprio, mas sim como de outro, pois aliena sua força de trabalho, tornando seu trabalho estranho a si próprio. Conforme Marx (2004, p. 188):

a relação do homem consigo mesmo lhe é primeiramente objetiva, efetiva, pela sua relação com o outro homem. Se ele se relaciona, portanto, com o produto do seu trabalho, com o seu trabalho objetivado, enquanto objeto estranho, hostil, poderoso, dele independente, então se relaciona com ele de forma tal que um outro homem estranho a ele, inimigo, poderoso, dele independente, é o senhor deste objeto. Se ele se relaciona com a sua própria atividade como uma [atividade] não livre, então ele se relaciona com ela como a atividade a serviço de, sob o domínio, a violência e o jugo de um outro homem.

E como a alienação e o estranhamento se manifestam na consciência?

A causa por trás da humanização do ancestral do ser humano é o advento do trabalho e da formação da sociedade humana com essa base. Do trabalho podem-se elencar duas características: a primeira é o uso e a feitura de ferramentas; a segunda característica do processo de trabalho é que ele é realizado em condições articuladas, de atividade coletiva, de tal maneira que o sujeito realiza esse processo em relação com a natureza e com outras pessoas, membros de certa sociedade (LEONTYEV, 2009).

Somente através da relação com outras pessoas é que o homem se relaciona com a própria natureza, o que significa que o trabalho aparece desde o início como um processo mediado pelas ferramentas (em um sentido amplo) e ao mesmo tempo mediado socialmente³⁶ (LEONTYEV, 2009, p. 185, tradução nossa).

Segundo Leontyev (2009), somente através de uma revisão objetiva da atividade é que podemos apontar as reais diferenças entre as ferramentas humanas e as “ferramentas” animais. Toda atividade animal é direcionada biologicamente, instintivamente através das relações com a natureza a sua volta, direcionada a objetos que serão acionados para satisfazer as necessidades biológicas, além de

³⁶ No original: “Only through a relation with other people does man relate to nature itself, which means that labour appears from the very beginning as a process mediated by tools (in the broad sense) and at the same time mediated socially”.

serem estimulados por esses mesmos objetos. “Não existe atividade nos animais que não responde a algum tipo de necessidade biológica direta, que não é evocada por um efeito com significado biológico para eles³⁷” (LEONTYEV, 2009, p. 186, tradução nossa). Na atividade animal o objeto e seu motivo biológico sempre se fundem e coincidem um com o outro.

Quando o membro de um grupo realiza sua atividade de trabalho, também satisfaz uma de suas necessidades, mesmo que não diretamente. Sua atividade pode levar a um resultado (a um produto) que não é a satisfação direta dessa necessidade, sendo esta alcançada com o conjunto de atividades de outros membros. O processo da sua atividade, portanto, não coincide diretamente com aquilo que a estimulou, não coincide com o motivo da sua atividade. Os dois foram divididos nesta instância. Esse tipo de processo, no qual o objeto e o motivo não coincidem um com o outro, chama-se *ação* (LEONTYEV, 2009).

A divisão entre o objeto da atividade e seu motivo, ou seja, a *ação*, só foi possível surgir devido a um processo coletivo de *ação* na natureza. O produto do processo como um todo, que é aquilo que vai satisfazer a necessidade do grupo deseja, também leva à satisfação das necessidades de cada sujeito, mesmo que ele não realize a operação final que leva à posse do produto que sana dada necessidade.

Geneticamente (isto é, em sua origem) a separação do objeto e do motivo da atividade singular é um resultado da desarticulação de operações separadas de uma complexa e polifásica, porém única, atividade prévia. Estas mesmas operações separadas, agora completando o conteúdo da atividade singular dada, também são transformados em ações independentes para ele, embora eles continuem, considerando o processo de trabalho coletivo como um todo, certamente, a serem somente alguns dos seus vínculos parciais³⁸ (LEONTYEV, 2009, p. 187, tradução nossa).

³⁷ No original: “There is no activity in animals that does not respond to some sort of direct biological need, that is not evoked by an effect with biological meaning for them”.

³⁸ No original: “Genetically (*i.e.* in its origin) the separation of the object and motive of individual activity is a result of the disarticulating of the separate operations from a previously complex, polyphase, but single activity. These same separate operations, by now completing the content of the individual’s given activity, are also transformed into independent actions for him, although they continue, as regards the collective labour process as a whole, of course, to be only some of its partial links”.

De acordo com Leontyev (2009), é o espólio do resultado do produto obtido pela atividade de trabalho do grupo o que une o resultado direto das atividades dos diferentes sujeitos. A estrutura específica da atividade humana singular tem sua base objetiva constituída pela atividade de outras pessoas, o que significa que, historicamente, isto é, através de sua gênese, “a conexão entre o motivo e o objeto de uma ação reflete as relações e conexões sociais objetivas ao invés das naturais³⁹” (LEONTYEV, 2009, p. 189, tradução nossa).

A complexa atividade dos animais superiores governada pelas conexões e relações materiais naturais são então convertidas no homem em atividade que é governada por conexões e relações que são primordialmente sociais. Isso também constitui a razão direta de por que uma forma humana específica de reflexo da realidade, consciência humana, surge⁴⁰ (LEONTYEV, 2009, p. 189, tradução nossa).

A separação da ação pressupõe necessariamente a possibilidade da reflexão psíquica ativa do sujeito sobre a relação entre o motivo objetivo e o objeto da ação. Se não for dessa maneira, a ação se torna impossível e perde qualquer sentido para o sujeito. Essa ação só é possível se o sujeito refletir sobre o vínculo do resultado da sua ação com o resultado esperado, ou seja, a ação deve ter uma conexão com o resultado da atividade coletiva e essa relação tem que ser refletida subjetivamente pelo sujeito para que seja existente para ele (LEONTYEV, 2009).

Dessa forma a relação entre seu objetivo (o objeto que sofre a ação) e o seu motivo (o que leva à ação) se revela para o sujeito, numa forma sensorial direta, na forma de uma atividade (a ação que relaciona objeto e motivo) de um grupo de trabalho humano. Essa atividade não é mais um reflexo da unidade do subjetivo com o objeto e sim uma relação prática e objetiva do sujeito com o objeto (LEONTYEV, 2009).

A partir deste ponto a atividade do ser humano está separada do objeto na consciência e os sujeitos passam a estar cientes disso, dessa relação. Isso também significa que os objetos do mundo a sua volta também estão diferenciados e

³⁹ No original: “the connection between the motive and the object of an action reflects objective social connections and relations rather than natural ones”.

⁴⁰ No original: “The complex activity of higher animals governed by natural material connections and relations is thus converted in man into activity that is governed by connections and relations that are primordially social. That also constitutes the direct reason why a specifically human form of reflection of reality, human consciousness, arises”.

aparecem numa relação estável com a atividade e necessidades do grupo. O sujeito agora pode diferenciar diversos objetos da atividade não somente na prática, mas na própria atividade, e, dependendo da situação, também teoricamente (sendo retido na consciência, pode se transformar em uma ideia). A consciência é, portanto, uma forma de atividade, compreendendo reflexão (LEONTYEV, 2009).

Leontyev (2009) enfatiza que a consciência singular do ser humano só é possível pela existência da consciência social, pois a consciência do sujeito é a reflexão da realidade refletida através do desenvolvimento social dos significados e dos conceitos, pois os objetivos da atividade intelectual humana, além de seus modos e meios, são sociais por natureza. O trabalho humano é atividade social, baseada na cooperação dos sujeitos, sendo assim, o trabalho é o processo de ação de transformação da natureza que, por um lado, vincula todos os seus participantes, e, por outro, faz mediação desse contato (diferente dos animais, que, mesmo em associações, não têm como base de sua atividade de reprodução a atividade social, não dependendo e não sendo mediada por ela).

E essa atividade coletiva que, por um lado, vincula os diversos sujeitos sociais, vincula os motivos e fins de suas ações, também está condicionada à atividade particular desses mesmos sujeitos, pois a totalidade da atividade geral advém da totalidade da atividade particular e singular dos sujeitos que compõem o coletivo.

Além disso, a consciência do ser humano é uma forma histórica e concreta da sua psique. “Ela adquire várias características dependendo das condições sociais das vidas dos homens, se tornando alteradas no despertar do desenvolvimento das relações econômicas dos homens” (LEONTYEV, 2009, p. 197).

Assim, por serem as relações sociais a base para existir na consciência do sujeito a conexão entre o motivo, o fim, e o objeto de uma ação (pois a atividade singular está dialeticamente vinculada à atividade coletiva), e, devido a essas relações sociais no capitalismo serem alienadas, não existe uma articulação entre as ações desses sujeitos e os resultados da atividade coletiva, pois a alienação rompe a articulação entre os motivos singulares e os fins coletivos. Não existe, portanto, a conexão entre o resultado de seu trabalho singular e a satisfação das necessidades coletivas (fruto do trabalho coletivo), e entre o resultado do trabalho coletivo e a satisfação das necessidades singulares. Não existe, dessa maneira, um trabalho

teleológico singular que satisfaça as necessidades criativas humanas, a necessidade de trabalhar, de transformar a natureza para, ao mesmo tempo, se transformar, que esteja vinculada à satisfação do trabalho social, do trabalho coletivo.

Esse rompimento entre motivos e fins da ação também se deve à dupla natureza do trabalho no capitalismo. Segundo Marx (2011c), uma mercadoria, ao possuir utilidade, é um valor-de-uso, sendo essa utilidade inerente às propriedades materiais da mercadoria, não dependendo da quantidade de trabalho empregado para obter essas propriedades úteis. Além disso, “o valor-de-uso só se realiza com a utilização ou o consumo” (MARX, 2011c, p. 58), sendo que no capitalismo esse valor é o veículo para o valor-de-troca.

O valor-de-troca é a relação que permite que as diversas mercadorias (valores-de-uso) sejam permutáveis, ou seja, é uma relação quantitativa entre os diferentes valores-de-uso. Dessa forma, as propriedades materiais da mercadoria que a tornam interessante por sua utilidade, a transformam em valor-de-uso; para a troca, uma necessidade do capital a partir do momento que o lucro só se realiza na circulação, as mercadorias não diferem por suas qualidades e sim por suas quantidades, pelo valor-de-troca (MARX, 2011c).

Ao não considerar o valor-de-uso, só lhe resta o produto do trabalho humano, trabalho este já transformado, materializado, inerente ao produto, ou seja, trabalho morto. Ao não considerar esta faceta do produto, também são abstraídos do produto os elementos materiais que lhe tornam valor-de-uso (MARX, 2011c).

Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato (MARX, 2011c, p. 60).

Esse trabalho abstrato é uma objetividade impalpável, uma massa pura e simples de trabalho humano em geral, não importando a forma como foi dispendida a energia do trabalhador. “Esses produtos passam a representar apenas a força de trabalho humana gasta em sua produção, o trabalho humano que neles se armazenou” (MARX, 2011c, p. 60). O trabalho humano abstrato, quando corporificado no produto é o que lhe fornece valor, sendo o valor-de-troca, sua

manifestação. A grandeza do valor de um produto “é a quantidade de trabalho socialmente necessária ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor-de-uso” (MARX, 2011c, p. 61).

Segundo Marx (2011c), pode existir algo que seja valor-de-uso, mas não seja valor, quando sua utilidade não decorre do trabalho, como ar, terra etc. Esse algo também pode ser útil sendo um produto do trabalho humano e não ser mercadoria, pois aquele que o produziu, o fez para satisfazer uma necessidade própria, gerando valor-de-uso. Para ser mercadoria, é preciso ter valor-de-troca, valor, e para isso é preciso que ele tenha valor-de-uso para alguém. “Finalmente, nenhuma coisa pode ser valor se não é objeto útil; se não é útil, tampouco o será o trabalho nela contido, o qual não conta como trabalho e, por isso, não cria nenhum valor” (MARX, 2011c, p. 63).

O trabalho criador de valores-de-uso é indispensável à existência da humanidade, em qualquer sociedade, pois é a partir da utilidade de um produto que é possível o intercâmbio, tanto entre o ser humano e a natureza, quanto entre os seres humanos (e dessa forma manter a vida humana), pois só se adquire algo se lhe for útil, se tiver valor-de-uso. Portanto, no capitalismo, toda mercadoria precisa ter valor-de-uso para alguém, pois só assim entrará na esfera da circulação, mas ela não precisa possuir valor-de-uso para quem está produzindo (mesmo que ao final o produtor possa também utilizar este produto), o que interessa é a sua vendabilidade, o trabalho abstrato materializado na mercadoria lhe fornecendo valor, permitindo que os diferentes objetos no mercado possam ser trocados. Os valores-de-uso resultam de atividades produtivas que estão subordinadas a objetivos, a produção, porém, os valores são cristalizações homogêneas de trabalho, sendo apenas dispêndio de força humana de trabalho, não se considerando sua atuação produtiva (MARX, 2011c).

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso (MARX, 2011c, p. 68).

No capitalismo, o produto do trabalho não existe para o sujeito como valor-de-uso, é apenas produção de mercadoria, de valor, na qual ele não se reconhece.

A produção exige apenas o dispêndio da força de trabalho para ao final extrair mais-valor e para isso é preciso o trabalho humano abstrato⁴¹, materializado no produto. Não possuindo valor-de-uso para o trabalhador, mesmo que ele não seja o produto final que satisfaça alguma necessidade imediata, não existe a conexão entre o motivo do seu trabalho e o fim, que é o produto elaborado. Essa dupla face do trabalho no capitalismo também é resultado e determinante das relações sociais alienadas, das mediações de segunda ordem do capitalismo.

Apesar disso, existe o lado humanizador do trabalho, o trabalho concreto, pois, mesmo que a produção se dê a partir de uma relação alienada, ao produzir, ao trabalhar, ao transformar a natureza, o sujeito também se transforma, se humaniza. Porém, essa humanização é limitada, não é a máxima possibilidade possível, em contraposição à alienação, que tende a ser a máxima possível, e diferente para cada sujeito, para cada atividade.

2.2. A TRANSCENDÊNCIA POSITIVA DA ALIENAÇÃO

Não pensemos que a alienação é um estado eterno, pois não é. Então como mudar esse estado de alienação, dentro das condições alienantes do modo de produção capitalista? É preciso uma “transcendência da alienação” (MÉSZÁROS, 2009, p. 40).

Assim como o ser humano é um ser histórico, a alienação também é histórica, pois, para estar alienado, deve estar “alienado *com relação* a alguma coisa, como resultado de certas *causas*” “que se manifestam num contexto *histórico*” (MÉSZÁROS, 2009, p. 40, grifos no original). Consequentemente, transcender a alienação também é um conceito histórico, “que vislumbra a culminação bem-sucedida de um processo em direção a um estado de coisas qualitativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2009, p. 40).

Transcender positivamente a alienação é uma superação sócio-histórica necessária das mediações de segunda ordem do capitalismo (da propriedade

⁴¹ É preciso ficar claro que o trabalho humano abstrato não significa que o produto do trabalho realizado não é um bem, um produto *palpável*, e sim que é o trabalho morto materializado no produto do trabalho, utilizado pelo capitalista para a extração de mais-valor do trabalhador, podendo ser este produto material ou imaterial (por exemplo, tanto uma mesa quanto uma música).

privada, do intercâmbio e da divisão do trabalho), mediações historicamente específicas desse modo de produção, pois elas interferem na atividade do sujeito, impedindo-o “de se realizar em seu trabalho, no exercício de suas capacidades produtivas (criativas), e na apropriação humana dos produtos de sua atividade” (MÉSZÁROS, 2009, p. 78).

E a chave para entender as determinações de todas as formas de alienação e também ser o centro de referência da estratégia prática para a superação real da alienação capitalista é o trabalho. A transcendência positiva da alienação deixa então “de ser um ato imaginário do ‘sujeito’ e se torna uma questão concreta, prática” (MÉSZÁROS, 2009, p. 88), para o sujeito real.

Segundo Mézszáros (2009, p. 88-9):

Essa concepção vislumbra a superação da alienação por meio da abolição da “mediação alienada” (isto é, da mediação de segunda ordem institucionalizada de maneira capitalista), por meio da liberação do trabalho de sua sujeição reificada ao poder das coisas, à “necessidade externa”, e também pelo estímulo consciente da “necessidade interior” do homem de ser humanamente ativo e de encontrar realização para os poderes que lhe são inerentes em sua própria atividade produtiva, assim como no gozo humano dos produtos não-alienados de sua atividade.

O farmacêutico (como todo e qualquer trabalhador no capitalismo), ao exercer sua atividade, não importa em que faixa hierárquica (ou salarial) esteja, ao vender sua força de trabalho, também está alienado e estranhado. Mesmo aquele farmacêutico dono de meios de produção, como visto anteriormente, também está alienado.

E para este e todos os outros profissionais da saúde, a alienação também determina a inversão entre meio e fins: a saúde da população que deveria ser o fim último se transforma em meio para obtenção de lucro, torna-se um simples meio subordinado ao fim reificado desse sistema institucionalizado de mediações de segunda ordem. É preciso, portanto, para inverter novamente os meios e fins, um movimento em direção a uma transcendência positiva desse estado de alienação e a superação do modo de produção capitalista.

Esse movimento tem como direção uma sociedade em que a atividade do sujeito seja a mais livre possível, ou seja, uma atividade que não é realizada simplesmente para garantir a subsistência. Marx chama a isso de reino da liberdade,

em que o sujeito está *livre de se preocupar* com seu lado natural, ou seja, sobreviver não é uma *preocupação*, podendo usar toda sua potencialidade de forma criativa.

O reino da liberdade, como um devir do gênero humano, precisa ser entendido enquanto fase histórica da humanidade. Não queremos fazer a alusão com isso de que se resolverá de uma vez por todas o problema da alienação e de que os sujeitos serão totalmente livres do seu lado natural, “na forma de uma idade de ouro utópica, típica de contos de fada”, pois “não pode haver lugar para uma idade de ouro utópica, nem ‘ali na esquina’, nem a uma distância astronômica” (MÉSZÁROS, 2009, p. 221).

A superação da alienação não é a sua extinção absoluta e definitiva, “capaz de erradicar todos os possíveis perigos e potenciais de reificação” e sim “uma sucessão de conquistas sociais, das quais a seguinte é *menos* (na verdade, *qualitativamente* menos) impregnada de alienação do que a precedente” (MÉSZÁROS, 2009, p. 228, grifos no original). No capitalismo a própria existência da humanidade está em jogo, pois a questão não é simplesmente existir alienação e reificação, e sim a existência de uma “*maximização* da tendência à alienação” (MÉSZÁROS, 2009, p. 228, grifos no original). A luta pelo socialismo é a luta pela “possibilidade real de transformar uma tendência ameaçadoramente *crecente* de alienação numa tranquilizadora tendência *decrecente*”, é a luta pela “substituição das ‘mediações de segunda ordem’ capitalistas, alienadas e reificadas, por instrumentos e meios de intercâmbio humanos conscientemente controlados” (MÉSZÁROS, 2009, p. 228, grifos no original).

Também queremos pontuar que, a princípio, pode parecer que devido às relações alienadas do capitalismo, não é possível uma atividade que possa ser não-alienada. Precisamos deixar claro que, devido às contradições do modo de produção capitalista, é possível desenvolver uma atividade livre, criativa, na qual o sujeito possa produzir algo em que se objetive, se humanize. Mas, como dissemos anteriormente, ao mesmo tempo em que é uma atividade livre (humanizadora), é uma atividade alienada, sendo que a alienação não é simplesmente a produção que não é a apropriada pelo sujeito produtor, e sim a forma como isso é mediado, como se dá essa apropriação.

Muitos interpretam a alienação como alienar o produto do trabalho, ou seja, produzir para outro ser humano, e que, como não alcançaríamos o estágio atual de

desenvolvimento sem a divisão social do trabalho, que implica a produção de um excedente que será utilizado por outro sujeito, não seria possível transcender a alienação. Mas a alienação não é simplesmente produzir além das necessidades do sujeito que produziu, e sim que, através das mediações de segunda ordem, o sujeito não se realiza ao trabalhar, pois ao não enxergar o outro sujeito (aquele que usufrui do produto do trabalho geral da sociedade) como ser humano (pois está reificado, coisificado), ele próprio não se enxerga como humano.

Sem as mediações de segunda ordem do capitalismo, o sujeito poderá trabalhar e produzir objetos para outros, com a intenção de contribuir voluntariamente para a sociedade, entendendo que as relações sociais de troca se dão entre os diversos sujeitos e não entre as mercadorias. Existirá uma relação realmente humana entre os motivos do trabalho singular e particular e do trabalho universal, geral. As necessidades coletivas serão também as necessidades dos sujeitos, assim como as dos sujeitos, serão as coletivas.

2.3. A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Devido à lógica de funcionamento do modo de produção capitalista, este deve estar constantemente revolucionando a tecnologia e também revolucionando a si mesmo, para atender suas próprias necessidades, para se manter como capital. Uma das necessidades que surge historicamente dentro do próprio sistema capitalista é de que o trabalho seja reestruturado para atender as demandas de taxas de lucro suficientes para sua reprodução. Essa é a raiz da reestruturação produtiva do final do século XX, é claro, ocorrendo através de diversas mediações que veremos a seguir. E com o advento dessa reestruturação produtiva, surge também a necessidade de trabalhadores mais flexíveis, que se adequem a essa nova organização da produção.

Aparentemente, ser um profissional flexível não é algo *bom*? Podemos ter em mente que um profissional, quanto mais flexível, maiores oportunidades de *emprego* terá. E provavelmente é isso mesmo. Mas quais são as implicações por trás dessa flexibilização imposta aos trabalhadores?

Para entendermos isso é preciso primeiro entender como o modo de produção capitalista se reproduz e ao final poderemos compreender a necessidade de um profissional flexível na fase atual do capitalismo. Começamos, portanto, pela reprodução do capital.

O capital provém do lucro, que é um *quantum* de dinheiro, e, o primeiro passo para esse *quantum* exercer a função de capital, é ser convertido em meios de produção e força de trabalho. “Essa conversão ocorre no mercado, na esfera da circulação” (MARX, 2011c, p. 657), pois é nela que se compram esses meios, e essa força. Em seguida vem o processo de produção em si, que é a transformação dos meios de produção em mercadoria, através da força de trabalho. Essa mercadoria tem um valor que é maior que a soma do valor dos elementos que a compõem, ou seja, é a soma do valor gasto com meios de produção, com a força de trabalho e o mais-valor⁴². Em seguida essa mercadoria é lançada novamente na esfera da circulação, pois o que importa é “vende-las, realizar seu valor em dinheiro, e converter de novo esse dinheiro em capital, repetindo continuamente as mesmas operações” (MARX, 2011c, p. 657). Uma mercadoria que não se vende não se transforma em dinheiro e, conseqüentemente, não se transforma em capital. “Esse movimento circular que se realiza sempre através das mesmas fases sucessivas constitui a circulação do capital” (MARX, 2011c, p. 657).

Após a mercadoria se transformar em dinheiro, e o lucro ter sido diferenciado como um valor novo que é produzido a partir de si mesmo e que tem o objetivo de se valorizar, esse novo valor (que é o novo capital, o capital acrescido do lucro) é “incorporado no processo de produção e se conserva como capital, o próprio capital cresce e funciona agora como capital de valor maior” (MARX, 2011a, p. 624). Esse processo recomeça em dimensões maiores, pois “ao descrever o seu círculo, o capital se amplia como sujeito do círculo e descreve assim um círculo que se expande, uma espiral” (MARX, 2011a, p. 624).

“O produto do capital é, portanto, o lucro” (MARX, 2011a, p. 635). O capital, ao se relacionar consigo mesmo na forma do lucro, “se relaciona consigo mesmo como *fonte de produção de valor, e a taxa de lucro expressa a proporção em que ele aumentou seu próprio valor*” (MARX, 2011a, p. 635, grifos no original). O lucro

⁴² Relembrando: mais-valor é o valor excedente que o trabalhador produz, ou seja, se um trabalhador produz em um mês um quantum de R\$ 1000 e recebe um salário de R\$ 500, ele produziu um mais-valor, que é expropriado pelo capitalista, de R\$ 500.

aparece como *forma de distribuição* (como o salário) e, somente podendo crescer por meio da reconversão do lucro em capital, também é *forma de produção do capital*. O salário é ao mesmo tempo relação de produção, do ponto de vista do capital, e relação de distribuição, do ponto de vista do trabalhador, ou seja, “as próprias relações de distribuição são produzidas pelas relações de produção e as representam de outro ponto de vista. Além disso, fica patente como a relação entre produção e consumo é posta pela própria produção” (MARX, 2011a, p. 635).

O capital, portanto, existe a partir do lucro, que é o elemento que possibilita a valorização do capital e seu contínuo aumento. Entendida essa questão, é preciso entender o que acontece com o lucro em uma tendência histórica, ou seja, ao longo do tempo.

Para constantemente valorizar o capital e este crescer, o modo de produção capitalista precisa *constantemente revolucionar os meios de produção*. Por isso as inovações tecnológicas são extremamente importantes para o capitalismo⁴³, pois fazem com que se possa produzir cada vez mais, em um intervalo de tempo cada vez menor. Ao mesmo tempo em que essa constante revolução tecnológica é uma necessidade, também é o calcanhar de Aquiles do capital.

Na produção, o capital é dividido em capital constante (parte do capital transformado em meios de produção: maquinarias, infraestruturas, matérias-primas etc.) e capital variável (parte do capital transformado em força de trabalho). Com o desenvolvimento da tecnologia, se utiliza cada vez mais um maior capital constante (se emprega cada vez mais máquinas etc.) e um menor capital variável (mesmo que o número de trabalhadores em determinado momento histórico aumente, a proporção do aumento de capital constante é sempre maior). O lucro é o resultado da extração de mais-valor dos trabalhadores e do montante obtido através da venda das mercadorias (do processo de circulação). Como se utiliza um capital constante cada vez maior e um capital variável cada vez menor, existe uma tendência a se extrair cada vez menos mais-valor do conjunto dos trabalhadores empregados (em termos relativos, pois em determinada época histórica o montante absoluto pode

⁴³ Essa é outra das grandes contradições do capitalismo: ao mesmo tempo em que produz maravilhas tecnológicas que facilitariam a vida de todos os seres humanos, realiza um desenvolvimento não com esse objetivo e sim com o de realizar o lucro. Isso faz com que essa mesma tecnologia que poderia beneficiar a humanidade, seja utilizada contra ela (como por exemplo, a tecnologia utilizada para guerras ou com o intuito de gerar desemprego e diminuir o valor da força de trabalho).

eventualmente crescer; assim como, por diminuir o número de trabalhadores, aumenta a extração de mais-valor de cada sujeito, mas diminui o montante extraído da classe trabalhadora como um todo). Mas, neste momento, podemos nos perguntar: por que empregar mais capital constante e menos capital variável é ruim para o capital, sendo que é isso que ocorre na realidade e as empresas continuam lucrando?

Explicamos nas palavras de Marx (2011a, p. 626):

Um capital de 100 com um lucro de 10% proporciona uma soma menor de lucro que um capital de 1.000 com lucro de 2%. No primeiro caso, a soma é 10, no segundo, 20, *i.e.*, o lucro bruto do capital maior é duas vezes maior que o do capital 10x menor, embora a taxa de lucro do menor seja 5x maior que a do maior. Porém, se o lucro do capital maior fosse somente de 1%, a soma do lucro seria 10, igual à do capital 10x menor, porque a taxa de lucro diminuiu na mesma proporção de sua grandeza. Se a taxa de lucro para o capital de 1.000 fosse só de ½%, a soma do lucro seria só a metade da soma do capital 10x menor, somente 5, porque a taxa de lucro é 20x menor. Por conseguinte, formulado em termos gerais: se a taxa de lucro para o capital maior diminui, mas não proporcionalmente à sua grandeza, o lucro bruto cresce, embora diminua a taxa de lucro. Se a taxa de lucro diminui proporcionalmente à sua grandeza, o lucro bruto permanece o mesmo, igual ao do capital menor; permanece estacionário. Se a taxa de lucro diminui em uma proporção maior do que cresce a sua grandeza, o lucro bruto do capital maior, comparado com o menor, diminui tanto quanto diminui a taxa de lucro.

Ou seja, mesmo que o lucro aumente em grandeza, a taxa de lucro obtida decai constantemente. E isso é ruim para o capital, pois, para ser capital, é preciso constantemente se valorizar, e com uma taxa de lucro cada vez menor, isso fica impossibilitado.

Com o desenvolvimento progressivo da produtividade social do trabalho, ou seja, com “o mesmo número de trabalhadores, no mesmo tempo, com o emprego crescente de máquinas, de capital fixo em geral, transformar em produtos quantidade maior de matérias-primas e auxiliares, havendo, portanto, redução de trabalho” (MARX, 2008a, p. 282), tem-se uma redução do valor das mercadorias (pois mesmo que aumente o capital constante necessário e isso aumente os custos de produção, com o aumento da produtividade – aumento da quantidade de mercadorias produzidas em um mesmo período de tempo – se diminui o custo repassado para cada produto, se dilui o valor do capital constante utilizado em um

maior número de mercadorias). “Cada produto [singular], isoladamente considerado, passa a conter quantidade menor de trabalho” (MARX, 2008a, p. 282-3).

As equações que propusemos no início expressam, portanto, a tendência real da produção capitalista. Essa tendência produz, simultaneamente com o decréscimo relativo do capital variável em relação ao constante, cada vez mais elevada composição orgânica do capital global, daí resultando diretamente que a taxa de [mais-valor], sem variar e mesmo elevando-se o grau de exploração do trabalho, se expresse em taxa geral de lucro em decréscimo contínuo (MARX, 2008a, p. 283).

Essa queda tendencial da taxa geral de lucro é, portanto, uma expressão do progresso da produtividade social do trabalho, e é inerente ao modo de produção capitalista. Como a massa de trabalho vivo que é empregada decresce em relação à massa de trabalho materializado e à massa dos meios de produção produtivamente consumidos, a parte não-paga de trabalho vivo (que se concretiza em mais-valor) deve decrescer continuamente em relação ao montante de valor do capital global aplicado. “Mas essa relação entre a massa de [mais-valor] e o valor de todo o capital aplicado constitui a taxa de lucro, que, por consequência, tem de ir diminuindo” (MARX, 2008a, p. 283).

Em outras palavras, a lei da queda tendencial da taxa de lucro se configura numa porção cada vez maior de meios de trabalho e uma porção cada vez menor de trabalho vivo. Como a massa global desse trabalho vivo que é adicionada aos meios de produção decresce em relação a esses mesmos meios de produção, o valor que representa a parte de trabalho não-pago também diminui em relação ao valor de todo o capital adiantado. Ou seja, uma parte “cada vez menor de todo o capital desembolsado se transforma em trabalho vivo, e a totalidade desse capital suga, portanto, relativamente à magnitude, quantidade cada vez menor de trabalho excedente” (MARX, 2008a, p. 286), mesmo que possa aumentar o *quantum* do mais-valor extraído em relação ao salário pago.

A lei da queda tendencial da taxa de lucro, ou em outras palavras, o decréscimo relativo do trabalho excedente extorquido, não exclui a possibilidade de que se aumente a massa absoluta do trabalho explorado e mobilizado pelo capital social, ou seja, que cresça a massa absoluta do trabalho excedente de que se apropria, não impedindo também que os capitais sob o domínio dos diversos

capitalistas comandem uma massa crescente de trabalho e conseqüentemente uma massa crescente de trabalho excedente (MARX, 2008a).

Ao progredir o processo de produção e de acumulação, cresce *necessariamente* também a massa de trabalho excedente de que o capital se apropria e pode se apropriar, e, por conseguinte, a massa absoluta do lucro obtido pelo capital da sociedade. Mas as mesmas leis da produção e da acumulação aumentam, além da massa, o valor do capital constante em progressão crescente, de maneira mais rápida que o do capital variável, que se converte em trabalho vivo. As mesmas leis geram, para o capital da sociedade, crescimento absoluto da massa de lucro e taxa cadente de lucro (MARX, 2008a, p. 290, grifos no original).

Portanto, o progresso do desenvolvimento da produtividade social do trabalho no modo capitalista de produção se configura numa tendência à baixa progressiva da taxa de lucro e também no aumento absoluto da massa de mais-valor ou lucro extraído. Desse modo, “ao decréscimo relativo do capital variável [salário] e do lucro corresponde acréscimo absoluto de ambos” (MARX, 2008a, p. 295). Isso só se explica “em virtude de o capital global aumentar em progressão mais rápida que aquela em que diminui a taxa de lucro” (MARX, 2008a, p. 295).

Para tentar reverter a queda tendencial da taxa de lucro, o modo de produção capitalista se utiliza da simplificação do trabalho e também das crises.

A simplificação do trabalho é um dos fatores que possibilita aumentar a extração de mais-valor da força de trabalho. Com o taylorismo⁴⁴, no início do século XX o capitalismo consegue um grande desenvolvimento, devido à divisão cada vez maior de tarefas e funções dos trabalhadores, e o controle do tempo necessário para execução de cada uma delas, com o intuito de racionalizar cada vez mais o trabalho, o que, por um lado, aumentou a eficiência da produção, ao mesmo tempo em que, por outro lado, aumentou o desgaste da força de trabalho. Taylor desenvolveu o que se chamou de gerência científica, que tinha como meta a máxima simplificação possível das tarefas, para haver economia de esforço e também para que a gerência pudesse manter total controle sobre o processo de produção.

No taylorismo a diminuição do esforço significa realizar o menor movimento possível, no menor tempo possível. Isso pode, em cada ato particular, diminuir o esforço necessário para realização da tarefa, porém no conjunto de atos de um dia

⁴⁴ Desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor.

de trabalho (e conseqüentemente de semanas, meses, anos) esse trabalho é extremamente desgastante. Por exemplo, um trabalhador que executa movimentos extremamente simples, como apertar parafusos. Ele realiza essa tarefa *simples*, porém precisa realiza-la extremamente rápido, para que aperte o máximo possível de parafusos. O trabalho se torna extremamente extenuante, tanto psicologicamente, quanto fisicamente. O trabalhador se torna extremamente especialista naquela atividade, ninguém sabe melhor que ele apertar parafusos, porém sua atividade fica restrita a isso; fora dessa atividade o trabalhador não possui outras habilidades. Além de todo sofrimento físico que esse tipo de trabalho causa, também existe o sofrimento mental que resulta desse trabalho repetitivo, monótono, sem criatividade.

Com a necessidade de aumentar ainda mais a produção, surge, depois do taylorismo, o sistema de produção fordista⁴⁵, que racionalizará ainda mais o sistema de produção. Tem como meta, além da produção em massa, também o consumo em massa. Com a simplificação da tarefa do trabalhador e o controle de tempo existente para cada tarefa, agora é introduzida a linha de montagem: o trabalhador não precisa *perder tempo* levando a peça que foi trabalhada para o próximo trabalhador, isso é realizado pela esteira⁴⁶. Nele vemos nosso trabalhador, que aperta parafusos, executando movimentos extremamente simples e com muita velocidade, para poder acompanhar o ritmo da esteira. O trabalhador se torna um apêndice da máquina, está subjugado por ela, seu tempo de trabalho deve se adequar ao da máquina, e não o contrário.

E a produção em massa? Com a linha de montagem, conseguiu-se uma produção em massa, com produtos mais baratos – inicialmente de automóveis e depois de vários ramos da indústria –, visando o consumo dos próprios trabalhadores. Poderíamos intuir que isso é ótimo, pois agora o trabalhador poderá usufruir dos frutos do seu trabalho. Porém, o usufruto desse produto vem somente após enorme sofrimento da classe trabalhadora na linha de montagem, enquanto o grande montante de riqueza produzida permanece com os capitalistas.

⁴⁵ Sistemas de produção em massa e gestão idealizados pelo empresário estadunidense Henry Ford.

⁴⁶ O sistema fordista é magistralmente mostrado no filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin.

Junto à ascensão do fordismo, temos também a ascensão do keynesianismo⁴⁷, principalmente no pós II Guerra Mundial. Iniciando na década de 1950 e se consolidando na década de 1960, apoiado na teoria econômica de Keynes, com o chamado Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), o capitalismo viveu o que se chama de *Era de Ouro* ou *Os Trinta Anos Gloriosos*, uma fase de auge no desenvolvimento econômico sem precedentes. Após 1945, a prioridade da maioria dos países europeus e do Japão era se recuperar da guerra, enquanto dos Estados Unidos da América (EUA) era simplesmente continuar a expansão econômica dos anos de guerra (HOBSBAWM, 2011).

A recuperação no pós-guerra também significava deixar para trás o medo da revolução social e do avanço comunista, representado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (U.R.S.S.)⁴⁸. Com a economia a pleno vapor, muitos acreditaram que esta iria “para a frente e para o alto eternamente” (HOBSBAWM, 2011, p. 254-5). “A produção em massa de alimentos cresceu mais rápido que a população, tanto nas áreas desenvolvidas quanto em toda grande área do mundo não industrial” (HOBSBAWM, 2011, p. 255-6), além do crescimento mundial de produtos manufaturados ter quadruplicado entre o início da década de 1950 e início da década de 1970 e do comércio de manufaturados ter aumentado dez vezes. O modo de produção fordista espalhou-se pelas indústrias europeias e bens e serviços passaram a ser produzidos para um mercado de massa. “Contudo, o que mais nos impressiona nesse período é a extensão em que o surto econômico parecia movido pela revolução tecnológica” (HOBSBAWM, 2011, p. 259), primeiro por transformar a vida diária no mundo rico e, em menor medida, no mundo pobre; segundo por iniciar, com base no aumento da complexidade das tecnologias, um processo dispendioso de *Pesquisa e Desenvolvimento*, como forma de gerar lucros para as empresas envolvidas; e terceiro, por se constituírem de um capital intensivo, exigiam poucos trabalhadores, ou até mesmo os substituíam (HOBSBAWM, 2011).

“A grande característica da Era de Ouro era precisar cada vez mais de maciços investimentos e cada vez menos gente, a não ser como consumidores” (HOBSBAWM, 2011, p. 262). Na aparência não parecia ser essa a realidade, pois a

⁴⁷ Teoria econômica consolidada pelo economista inglês John Keynes.

⁴⁸ Após o final da II Guerra Mundial, se inicia a chamada *Guerra Fria*, período de disputas estratégicas e conflitos indiretos entre EUA e U.R.S.S, assim como suas zonas de influência. É chamada *fria*, pois não envolveu conflitos bélicos diretos entre as duas grandes potências.

economia cresceu tão depressa que chegou a aumentar o número de empregados na indústria, o nível de desemprego diminuiu e populações que tradicionalmente não participavam do mercado de trabalho, como as mulheres, passaram a ser empregadas. Porém, os seres humanos eram essenciais apenas como compradores de produtos e o que se aspirava,

embora só se realizasse aos poucos, era a produção, ou mesmo o serviço, sem seres humanos, robôs automatizados montando carros, espaços silenciosos cheios de bancos de computadores controlando a produção de energia, trens sem maquinistas (HOBSBAWM, 2011, p. 262).

E, embora o surto econômico tenha sido um fenômeno mundial, a riqueza geral jamais chegou à vista da maioria da população do mundo (HOBSBAWM, 2011).

Após o longo período de acumulação de capital na primeira metade do século XX, graças ao taylorismo e ao fordismo, o modo de produção capitalista começa a entrar em um quadro crítico a partir da década de 1970. Isso é devido à queda da taxa de lucro, devido à diminuição do mais-valor expropriado dos trabalhadores após a II Guerra Mundial, tanto pelo aumento dos salários, quanto pela diminuição do emprego de capital variável em relação ao capital constante; esgotamento do padrão de acumulação taylorista e fordista, devido à incapacidade de responder à retração do mercado; e maior concentração de capitais (monopólios e oligopólios).

A partir da segunda metade da década de 1960, países como Alemanha e Japão, que produziam com custos menores, expandiram rapidamente sua produção, reduzindo o mercado e as taxas de lucros de seus concorrentes. Isso resultou em um excesso de produção fabril, que levou a uma grande queda na lucratividade dos Estados Unidos, Alemanha, Japão e outros países capitalistas avançados. Essa queda do lucro, em conjunto com a redução das taxas de acumulação de capital, levou a uma estagnação econômica de longa duração (até o final do século XX). Resultado disso são os índices baixos de crescimento da produção e da produtividade, que redundaram em percentuais baixos de aumento salarial (ANTUNES, 2009).

A crise do fordismo e do keynesianismo é a aparência de algo inerente à estrutura do modo de produção capitalista: as crises, que ocorrem devido à queda tendencial da taxa de lucro, da “*tendência decrescente do valor de uso das mercadorias*”, do valor, e da “*incontrolabilidade do sistema de metabolismo social do capital*”. (ANTUNES, 2009, p. 33). Não existe capitalismo sem crise, que é inerente ao movimento do capital: superprodução, seguida de estagnação, seguida de crise. Após algum tempo depois da crise, o mercado “toma fôlego” e inicia novamente o movimento rumo a uma superprodução. No século XIX as crises aconteciam com um intervalo de cerca de 10 anos, com duração rápida; com o passar do tempo, as crises passaram a ocorrer em intervalos menores e com duração maior.

A lei da queda tendencial da taxa de lucro é inerente ao capital, porém, o que permitiu a chamada *Era de Ouro* do capitalismo nas décadas de 1950 e 1960 e por que ela não ocorreu novamente, após a crise da década de 1970?

A queda da taxa de lucro no início do século XX resulta na crise de 1929. Para superar essa crise, foi destruído capital, tanto produtos quanto o valor do capital em si. Essa destruição de capital acentua-se enormemente com a II Guerra Mundial, o que possibilitou, nas décadas seguintes, a um aumento extraordinário da taxa de lucro, principalmente dos EUA, que não teve seu território destruído pela guerra, mas se utilizou da destruição ocorrida na Europa. Em contrapartida, devido a essa mesma destruição, o movimento dos trabalhadores se tornou muito mais radical, devido à pauperização em que se encontravam por causa da guerra. Surgiu assim o Estado de Bem-Estar Social, como resposta às condições históricas encontradas na Europa ao final da II Guerra Mundial.

Porém a taxa de lucro, após atingir seu ápice, começa novamente a cair, resultando na crise de 1973. Era preciso, portanto, novamente destruição de capital. No entanto:

Formuladores de decisões não queriam que [essa significativa radicalização dos trabalhadores] acontecesse novamente, então eles interviram com políticas monetárias e fiscais com o intuito de prevenir uma destruição em massa de valor de capital. Isso explica porque recessões subsequentes na economia não têm sido tão severas como da Depressão. Mas desde que muito menos valor de capital foi destruído durante a década de 1970 e início da década de 1980 do que foi destruído na década de 1930 e início da década de 1940, o declínio na taxa de lucro não foi revertido. E por não ter sido revertido, a rentabilidade se manteve em um nível muito baixo para

sustentar um novo crescimento⁴⁹ (KLIMAN, 2012, p. 3, tradução nossa).

Para prevenir o que aconteceu na década de 1930, políticos usaram, com sucesso, financiamento de dívidas e garantias de dívidas para retardar e desviar da destruição de capital. E como a destruição de capital é o principal fator que restaura a rentabilidade e, portanto, é o grande responsável pela próxima fase de crescimento, não houve um crescimento como o que ocorreu depois da Grande Depressão e da II Guerra Mundial. “Ao contrário, *a economia nunca se recuperou totalmente da recessão da década de 1970*⁵⁰.” (KLIMAN, 2012, p. 24, grifos no original, tradução nossa).

A queda da taxa de lucro pode ter efeitos persistentes, pois mesmo que ela não continue a cair até o momento da crise econômica, ela pode criar o palco para a crise, produzindo uma baixa taxa de lucro média (isso pode acontecer mesmo que a taxa de lucro permaneça constante ou até mesmo cresça em um período imediatamente antes da crise). Porém, se a queda da taxa de lucro se mantém em uma média que é relativamente baixa, muitas empresas estarão com problema, porque a taxa de lucro está menor do que o mínimo necessário para elas sobreviverem. Ou seja, “muitos fenômenos que são às vezes considerados como efeitos do *declínio* na taxa de lucro são na verdade efeitos de uma taxa *baixa*⁵¹.” (KLIMAN, 2012, p. 16, grifos no original, tradução nossa).

Se valor de capital foi destruído em uma escala maciça, o pico da taxa de lucro no crescimento que se segue será provavelmente *maior* do que o pico anterior. E se muitas recessões se tornam cada vez mais frequentes, a tendência da taxa de lucro em cair entre as recessões tem menos e menos tempo para atuar, então é mais

⁴⁹ No original: “Policymakers have not wanted this [significant radicalization of working people] to happen again, so they now intervene with monetary and fiscal policies in order to prevent the full-scale destruction of capital value. This explains why subsequent downturns in the economy have not been nearly as severe as the Depression. But since so much less capital value was destroyed during the 1970s and early 1980s than was destroyed in the 1930s and early 1940s, the decline in the rate of profit was not reversed. And because it was not reversed, profitability remained at too low a level to sustain a new boom”.

⁵⁰ No original: “On the contrary, *the economy never fully recovered from the slump of the 1970s*”.

⁵¹ No original: “many phenomena that are sometimes regarded as effects of a *decline* in the rate of profit are actually effects of a *low rate*”.

provável que os vales na taxa de lucro *creçam* com o tempo⁵². (KLIMAN, 2012, p. 25, grifos no original, tradução nossa).

Resumindo, o que causou a estagnação relativa após a crise da década de 1970 foram (KLIMAN, 2012, p. 74, tradução nossa):

(1) A taxa de lucro caiu e, porque valor de capital não foi destruído em uma amplitude suficiente para restaurar a rentabilidade, a taxa de lucro não conseguiu se recuperar significativamente seguindo a queda da economia em meados da década de 1970 e início da década de 1980;

(2) A queda persistente da taxa de lucro produziu uma queda persistente na taxa de acumulação de capital; e

(3) A queda na taxa de acumulação levou por sua vez a um lento crescimento per capita do PIB [Produto Interno Bruto], rendimento das corporações e sua remuneração dos empregados, para os encargos da dívida crescente e assim por diante⁵³.

A taxa de lucro média se mantém estagnada em um nível abaixo do necessário para o capital se valorizar e expandir, o que leva a uma estagnação econômica e ao não surgimento de uma *nova Era de Ouro* do capitalismo⁵⁴.

Em resposta à crise, a ideologia neoliberal⁵⁵, teorizada por Friedrich Hayek na década de 1940, ganha espaço, inicialmente com Thatcher na Inglaterra e

⁵² No original: “If capital value has been destroyed on a massive scale, the peak rate of profit in the boom that follows is likely to be *higher* than the prior peak. And if major slumps became increasingly frequent, the tendency for the rate of profit to fall between slumps has less and less time in which to operate, so it is likely that trough rates of profit *rise* over time”.

⁵³ No original: “(1) the rate of profit fell and, because capital value was not destroyed to an extent sufficient to restore profitability, the rate of profit failed to rebound significantly following the economic slumps of the mid-1970s and early 1980s;

(2) the persistent fall in the rate of profit produced a persistent fall in the rate of capital accumulation; and

(3) the fall in the rate of accumulation led in turn to sluggish growth of per capita GDP [Gross Domestic Product], corporations’ output, and their compensation of employees, to rising debt burdens, and so on.”

⁵⁴ Alguns autores marxistas advogam que o neoliberalismo cumpriu sua promessa de restaurar as taxas de lucros aos patamares anteriores à crise da década de 1970, porém, segundo Kliman (2007), essa avaliação se dá por esses autores se fundamentarem em uma suposta inconsistência na teoria do valor de Marx, e nós, concordando com a avaliação de Kliman, acrescentamos que essa é uma leitura não-dialética de *O Capital*, o que leva a uma análise limitada da realidade. Sobre a dialética em *O Capital*, cf. Ilyenkov (2008).

⁵⁵ O neoliberalismo nasce logo após a II Guerra Mundial, como reação teórica ao Estado de Bem-Estar Social, cuja influência teórica advinha do trabalho intitulado *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*, de John Keynes. A origem do neoliberalismo é atribuída ao texto *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek e tinha como propósito combater o keynesianismo, como preparação para um

Reagan nos EUA⁵⁶, através da privatização do Estado, da desregulamentação dos direitos do trabalho e da desmontagem do setor produtivo estatal (ANTUNES, 2009).

Muitos autores tendem a colocar a *culpa* no neoliberalismo pelo não surgimento de novos anos dourados do capitalismo, porém, essa estagnação relativa, como mostrado, é consequência de problemas subjacentes e não resolvidos do funcionamento do modo de produção capitalista. “Essas dificuldades econômicas não são, portanto, efeitos de mudanças na política e ideologia, mas sua causa” (KLIMAN, 2012, p. 50, tradução nossa).

Juntamente com o neoliberalismo, “se seguiu também um intenso *processo de reestruturação da produção* e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores” (ANTUNES, 2009, p. 33, grifos no original) e “uma ofensiva generalizada do capital e do Estado contra a classe trabalhadora e contra as condições vigentes durante a fase de apogeu do fordismo” (ANTUNES, 2009, p. 34).

As novas técnicas de gerenciamento da força de trabalho, somadas à liberação comercial e às novas formas de domínio tecno-científico, acentuaram o caráter centralizador, discriminador e destrutivo desse processo, que tem como núcleo central os países capitalistas avançados, particularmente a sua tríade composta pelos EUA e o Nafta, a Alemanha à frente da União Europeia e o Japão liderando os países asiáticos, com o primeiro bloco exercendo o papel de comando (ANTUNES, 2009, p. 34).

Essa reestruturação da produção e do trabalho leva a uma ação destrutiva em escala mundial contra a força humana de trabalho, com “enormes contingentes precarizados ou mesmo à margem do processo produtivo, elevando a intensidade dos níveis de desemprego estrutural” (ANTUNES, 2009, p. 35). Chegou-se em uma época do desenvolvimento do capitalismo em que o avanço tecnológico poderia possibilitar uma redução real da jornada ou do tempo de trabalho, porém o que se encontra é “uma política de *prolongamento da jornada de trabalho*” (ANTUNES,

capitalismo mais avançado, mais duro e livre de regras, com um Estado forte, capaz de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas mínimo em gastos sociais e intervenções econômicas (ANDERSON, 1995). Tem como intuito recuperar as taxas de lucros precedentes através da exploração cada vez maior de cada trabalhador, além da privatização de espaços para exploração e realização do capital que antes estavam ocupados pelo Estado, pois já não é mais necessária a estatização dos meios de produção para o controle da classe trabalhadora.

⁵⁶ Porém, a primeira grande experiência do neoliberalismo no mundo se deu com a ditadura de Augusto Pinochet no Chile.

2009, p. 35, grifos no original). “Desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva do capital” (ANTUNES, 2009, p. 36). Essa é a resposta capitalista para sua crise estrutural, porém, é uma resposta que atua apenas na superfície do fenômeno, pois tem o objetivo de reestruturação sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista. O que se procurava era voltar aos patamares de acumulação do pós-guerra, através da reestruturação do padrão produtivo estruturado sobre o taylorismo/fordismo (ANTUNES, 2009).

O taylorismo/fordismo, de maneira sintética, “baseava-se na *produção em massa* de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais *homogeneizada* e enormemente *verticalizada*” (ANTUNES, 2009, p. 38, grifos no original). Esse processo permitiu expandir a indústria automobilística dos EUA, a princípio, e depois praticamente todo o processo industrial, ocorrendo sua expansão também para grande parte do setor de serviços. A sistemática se baseava em uma acumulação intensiva, com uma produção em massa executada por trabalhadores predominantemente semiqualeificados, o “que possibilitou o desenvolvimento do *operário-massa* (*mass worker*), o trabalhador coletivo das grandes empresas verticalizadas e fortemente hierarquizadas” (ANTUNES, 2009, p. 39, grifos no original). Esse trabalhador era destituído de qualquer participação na organização do processo de trabalho, sendo seu trabalho resumido a uma atividade repetitiva e desprovida de sentido (ANTUNES, 2009).

Com o esgotamento do ciclo de acumulação dos anos dourados, as lutas de classes dos anos 1960 e 1970 ameaçaram a hegemonia do capital. A confluência desses dois elementos centrais e suas múltiplas determinações de reciprocidade tiveram papel de destaque na crise da década de 1970. Porém, as ações contra o capital (contra hegemônicas) encontraram diversos limites que não puderam transcender:

Primeiro, era difícil desmontar uma estruturação organizacional social-democrática consolidada durante décadas e que tinha deixado marcas no interior do próprio proletariado. A luta dos trabalhadores, se teve o mérito de ocorrer no espaço produtivo fabril, denunciando a organização taylorista e fordista do trabalho bem como dimensões da divisão social hierarquizada que subordina o trabalho ao capital, não conseguiu se converter num projeto societal hegemônico contrário ao

capital. [...] Do mesmo modo, a conflitualidade proletária emergente não conseguiu *consolidar* formas de organização alternativas, capazes de se contrapor aos sindicatos e aos partidos tradicionais. As práticas auto-organizativas acabaram por se limitar ao plano microcósmico da empresa ou dos locais de trabalho, e não conseguiram criar mecanismos capazes de lhes dar longevidade (ANTUNES, 2009, p. 46, grifos no original).

Essa derrota da luta operária pelo controle social criou as bases sociais e políticas para a retomada do processo de reestruturação do capital, em um novo patamar, distinto do taylorismo/fordismo. É nesse contexto que emerge o chamado toyotismo, que se diferencia do fordismo basicamente pelo seguinte: produção vinculada à demanda, singularizada, diferente da produção em série do fordismo, em massa; trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções, diferente do caráter fragmentado do fordismo; processo produtivo flexível que possibilita ao operário operar várias máquinas simultaneamente; tem como princípio o melhor aproveitamento possível do tempo de produção (*just in time*); estoques mínimos (*kanban*); complexo produtivo com uma estrutura horizontalizada, “transferindo a ‘terceiros’ grande parte do que antes era produzido dentro de seu espaço produtivo”; organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), onde grupos de trabalhadores são instigados a discutir o processo de trabalho para aumentar a produtividade; “emprego vitalício” para uma parcela dos trabalhadores, além de ganhos salariais vinculados ao aumento da produtividade (ANTUNES, 2009, p. 56-7). Essa diferenciação se dá na forma organizativa da produção, porém, o toyotismo não rompe com as premissas do taylorismo/fordismo, de simplificação máxima (dentro das possibilidades reais objetivas) do trabalho humano e objetivação máxima (dentro das possibilidades reais objetivas) do conhecimento nos instrumentos de trabalho. O toyotismo não rompe com essas premissas e chega até mesmo a acentuá-las.

Também é um processo de reorganização da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade, que, por exemplo, atua ideologicamente “por meio do culto de um *subjetivismo* e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social” (ANTUNES, 2009, p. 50, grifos no original). O toyotismo – ou modelo japonês – é o tipo de reorganização que mais ganhou repercussão, porém existiram outros, como o exemplo sueco, a experiência do norte da Itália (Terceira Itália), a experiência dos

EUA (Vale do Silício) e da Alemanha, entre outros. Também vale salientar que a adaptação desse modelo em outros países dependeu de vários fatores singulares e particulares, que dizem respeito

tanto às condições econômicas, sociais, políticas, ideológicas, quanto como à inserção desses países na divisão internacional do trabalho, aos seus respectivos movimentos sindicais, às condições do mercado de trabalho, entre tantos outros pontos presentes quando da incorporação (de elementos) do toyotismo (ANTUNES, 2009, p. 59).

Alguns autores argumentam que essa reorganização se deu de uma forma que possibilitou à sociedade superar o relacionamento contraditório entre capital e trabalho, uma vez que possibilitou “o advento de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de ‘maior realização no espaço do trabalho’” (ANTUNES, 2009, p. 50). Porém, essa reorganização é na verdade expressão da reorganização do capital com a finalidade de retomar o patamar de acumulação do pós-guerra e seu projeto global de dominação (ANTUNES, 2009).

Essa reorganização pode ser considerada uma continuidade e também descontinuidade do taylorismo/fordismo, se fundamentando em um padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, que é o resultado do uso da informática nas técnicas de gestão da força de trabalho, além da introdução generalizada de computadores no processo produtivo e de serviços (ANTUNES, 2009). Ela vai se desenvolver

em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho (ANTUNES, 2009, p. 54).

A grande resposta à crise financeira japonesa do pós-guerra levantada pelo toyotismo foi o aumento da produção sem o aumento do contingente de

trabalhadores, por meio dos *team work*, que consiste em uma intensificação da exploração do trabalho, tanto pelo fato dos trabalhadores trabalharem simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quanto pelo ritmo e pela velocidade da cadeia produtiva dada pelo sistema de luzes. “Ou seja, *presencia-se uma intensificação do ritmo produtivo dentro do mesmo tempo de trabalho ou até mesmo quando este se reduz*” (ANTUNES, 2009, p. 58, grifos no original).

Essa reestruturação produtiva, através de mediações dentro das relações sociais de produção capitalistas, também incide sobre a educação escolar, uma vez que, juntamente com esse novo tipo de produção, também surge a necessidade de um trabalhador que se adeque melhor a essa *nova* produção. A necessidade desse *novo* trabalhador faz com que seja necessária também uma *nova* formação, voltada para essa *nova* organização do trabalho.

A forma de organização da sociedade sempre necessita de algum tipo de educação, pois uma das formas de reprodução da primeira é através da última (não sendo a única). Especificamente no capitalismo, a reestruturação produtiva, através de diversas mediações, incide sobre a educação escolar, forma predominante de educação nesse modo de produção, imprimindo outro ordenamento à formação – especialmente em nível superior, com a descaracterização da Universidade Pública, que não mais é vista como o local de produção do conhecimento científico e, conseqüentemente, descaracterização dos objetivos da formação universitária.

3. EDUCAÇÃO: HUMANIZAÇÃO E REPRODUÇÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Já demonstramos porque o trabalho teleológico é específico do ser humano e que no atual estágio da sociedade, essa especificidade é alienada e estranhada. Agora, como base para o nosso estudo sobre educação farmacêutica, precisamos entender o que é educação para o gênero humano e também no capitalismo.

O trabalho é o que humaniza o sujeito. É preciso criar o humano nele e, para isso, é necessário ensiná-lo a “sentir, pensar, avaliar, agir” (SAVIANI, 2008b, p. 7). É preciso, portanto, que ele *aprenda*, e isso “implica o trabalho educativo”, um fenômeno próprio dos seres humanos, que é ao mesmo tempo uma exigência do processo de trabalho e também um processo de trabalho (SAVIANI, 2008b, p. 7). Para modificar a natureza humana, com o intuito de “que alcance habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho e se torne força de trabalho desenvolvida e específica”, é necessário educar o sujeito (MARX, 2011c, p. 202). A educação é, portanto, uma mediação entre o trabalho (atividade vital) e o ser humano (SAVIANI, 2008b).

O trabalho educativo é a forma de produzir, “direta e intencionalmente, em cada sujeito singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente” pelo gênero humano (SAVIANI, 2008b, p. 13). O objeto da educação é, portanto, a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos [sujeitos]” para que realizem o gênero humano e a “descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2008b, p. 13).

Como exposto anteriormente, o ser humano, por ser um ser natural e ao mesmo tempo não-natural, para sobreviver, precisa constantemente transformar a natureza. Ao transformar a natureza, suprimos nossas necessidades humanas. A partir do momento que supriu suas necessidades físicas, o gênero humano adquiriu liberdade de criar novas necessidades. E para isso é preciso que, a partir do conhecimento historicamente construído sobre a natureza e de como agir sobre ela, seja possível produzir novos conhecimentos, para lidar com as novas necessidades que surgem historicamente. Ou seja, para que cada sujeito não precise refazer tudo aquilo que a humanidade já produziu, ele precisa ser educado para poder partir de

um patamar histórico já alcançado por aqueles que vieram antes, tendo a possibilidade de alcançar aquilo que seu tempo histórico lhe possibilitará. Essa apropriação do conhecimento produzido pela humanidade não se fundamenta apenas para a utilização do avanço da ciência, e sim para permitir que se utilizem essas conquistas científicas para afastar os limites impostos pela natureza à vida humana, através do domínio do natural. Por exemplo, sabe-se que o mecanismo de ação dos anti-inflamatórios não-esteroidais (AINE's) é a inibição das cicloxigenases (COX) 1 e 2, o que impede o início da cascata do ácido araquidônico e a formação de prostaglandinas⁵⁷. Um sujeito que ingressa hoje no curso de farmácia não precisará *redescobrir* esse mecanismo (com o sentido de *produzir novamente esse conhecimento*), ele partirá do que já é conhecido para realizar suas pesquisas. Passa então a outro patamar, tendo como base o que já é conhecido, o conhecimento historicamente produzido pelo gênero humano, com o intuito de aprofundar ainda mais o conhecimento, e talvez no caminho descobrir mais especificidades e relações desse mecanismo de ação.

Para transmitir esse conhecimento produzido, permitindo que cada nova geração humana se aproprie dele, é preciso sistematizar metodologicamente esse saber, e é aí que entram a escola e a ciência. “Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado”, e a escola (na sociedade moderna), o lugar no qual a ciência é socializada (SAVIANI, 2008b, p. 14).

Nas sociedades comunais, os sujeitos agiam sobre a natureza direta e coletivamente. A educação e o trabalho, portanto, coincidiam, pois, trabalhar e viver eram, ao mesmo tempo, o ato de se educar. Mas isso era possível porque não existia propriedade singular, tudo era coletivo: era o modo de produção comunal. Quando a terra passa a ser propriedade privada, surge a classe dos proprietários, para os quais trabalhavam os não-proprietários. Surgiu o modo de produção escravista, “no qual os escravos trabalhavam para produzir a sua existência e a dos seus senhores” (SAVIANI, 2008b, p. 94). Como existiam aqueles que trabalhavam e seu trabalho garantia o sustento próprio e o de outros, surge uma classe que não necessita trabalhar. Localize-se nessa época “a origem da escola” (SAVIANI, 2008b, p. 94).

⁵⁷ Aqui estamos apresentando sinteticamente este mecanismo de ação.

Como nesses dois tipos de sociedade – antiga ou escravista e medieval ou feudal – havia apenas uma pequena classe de proprietários e uma grande massa de não-proprietários, a escola era apenas uma modalidade de educação complementar e secundária, pois a principal ainda era o trabalho, “uma vez que a grande massa, a maioria, não se educava através da escola, mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho” (SAVIANI, 2008b, p. 95). Aprendia-se a cultivar a terra cultivando a terra. E era a partir desse trabalho que se fundavam as relações entre os sujeitos, construía sua cultura e, conseqüentemente, se formavam como seres humanos. “A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação” (SAVIANI, 2008b, p. 95). A educação escolar era, portanto, “uma forma secundária e dependente da não-escolar, que era o trabalho” (SAVIANI, 2008b, p. 95).

Com o desenvolvimento das forças produtivas, ainda dentro do feudalismo, acumularam-se recursos através das atividades mercantis, o que deslocou a terra da condição de meio de produção principal. O capital passa a ser o novo meio de produção principal, o que incluía a terra e os instrumentos de trabalho. “Surge então uma nova sociedade, chamada moderna ou capitalista ou burguesa” (SAVIANI, 2008b, p. 95). O eixo do processo produtivo passa do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. A burguesia, nova classe dominante, não pode ser considerada ociosa, como eram os proprietários de terra (os senhores de escravos da Antiguidade e os senhores feudais na Idade Média), pois é uma classe empreendedora, com uma necessidade de produzir continuamente e assim reproduzir indefinidamente o capital. Como consequência dessa necessidade, a burguesia revoluciona as relações de produção e passa “a dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria” (SAVIANI, 2008b, p. 96).

Como o eixo produtivo passa a se basear na cidade, esta passa a determinar as relações no campo e a indústria passa a reger a agricultura (diferentemente da Idade Média, em que ocorria o contrário: o campo determinava as relações da cidade e a agricultura da indústria) (SAVIANI, 2008b).

A cidade é uma construção artificial, as relações sociais aí já não são mais naturais; são relações em que o social predomina sobre o

natural, em que o contrato estabelecido entre os homens predomina sobre as formas consuetudinárias que predominavam anteriormente. Portanto, ao direito natural sucede o direito positivo. E é nesse quadro que a exigência de conhecimento intelectual se torna necessidade geral (SAVIANI, 2008b, p. 96).

Dadas as condições da vida na cidade, generaliza-se o conhecimento sistemático (a expressão letrada, a expressão escrita), surgindo a necessidade da universalização da escola básica, pois passou a existir “um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos” (SAVIANI, 2008b, p. 96).

A partir da generalização da educação escolar, essa passa a ser dominante e as outras formas educacionais passam a secundárias, determinadas pela principal. Essa generalização “pressupõe a existência do saber objetivo (e universal)” (SAVIANI, 2008b, p. 62). Esse saber objetivo é a sistematização do saber disponível em determinada época histórica para sua “transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização” (SAVIANI, 2008b, p. 62).

Como a produção do saber humano é histórica, ou seja, cada geração herda o saber já acumulado pelas gerações que a precederam, é preciso um método (essencial ao processo pedagógico) para transmitir esse conhecimento, para “que as novas gerações se apropriem, sem necessidade de refazer” aquilo que “a humanidade já produziu e elaborou” (SAVIANI, 2008b, p. 78).

O problema pedagógico é então colocado da seguinte maneira:

Como torna-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado, estágio este que é decorrente de toda uma trajetória histórica? (SAVIANI, 2008b, p. 76).

Essa questão é essencial, pois é “fundamental a socialização do saber elaborado” (SAVIANI, 2008b, p. 76), do conhecimento científico produzido, pois, como é produzido socialmente, é um meio de produção, e no capitalismo a tendência é tornar todo meio de produção em propriedade privada, exclusiva da classe dominante. Porém, esse conhecimento científico, no próprio capitalismo, não pode ser totalmente exclusivo da classe dominante, pois o trabalhador precisa de certo conhecimento para que possa produzir. E como esse conhecimento científico é

um meio de produção e, no capitalismo todo meio de produção é propriedade privada, existe essa contradição também na escola. Portanto, é permitido ao trabalhador se apropriar de um tanto de conhecimento, mas a forma como isso é feito é através da fragmentação e simplificação do que é transmitido, retirando o saber relativo ao conjunto (SAVIANI, 2008b).

A educação escolar é importante para a classe trabalhadora, pois “o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber” (SAVIANI, 2008b, p. 78). Por isso é importante o domínio do saber. Mas para a educação escolar servir à classe trabalhadora, é preciso que o educador tenha claro a determinação social da educação, para que possa lidar com as contradições existentes e dar uma direção à questão educacional, pois, ao compreender a escola dentro do desenvolvimento histórico da sociedade, torna-a possível de articular com a superação dessa sociedade de classes. É preciso, portanto, uma “compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo” (SAVIANI, 2008b, p. 103).

Mas, além do papel de humanizar o sujeito, a educação também é utilizada para a reprodução da sociedade. Nenhuma sociedade consegue perdurar se não tiver seu próprio sistema de educação, pois essa é a questão crucial para existir uma reprodução bem-sucedida dos sujeitos – sujeitos estes que atuam singularmente e particularmente buscando realizar seus próprios fins, mas que tais fins não negam as potencialidades do sistema de produção dominante. Isso envolve toda a questão educacional, tanto a formal quanto a não-formal (MÉSZÁROS, 2009).

O sistema educacional da sociedade, como um todo, é utilizado para a reprodução em escala ampliada “das múltiplas *habilidades* sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo”, além de ser “também responsável pela produção e reprodução da estrutura de *valores* no interior da qual os sujeitos definem seus próprios objetivos e fins específicos” (MÉSZÁROS, 2009, p. 263, grifos no original). Esse sistema se faz necessário, pois cada sujeito singular não perpetua automaticamente o capitalismo. É preciso fazer com que cada um interiorize as pressões externas, adotando as perspectivas gerais da sociedade como se fosse um limite inquestionável das suas próprias aspirações. Dessa forma os sujeitos

contribuem para a manutenção de uma concepção de mundo e, conseqüentemente, a manutenção de uma forma específica de sociedade correspondente a essa concepção de mundo (MÉSZÁROS, 2009).

A educação (tanto a formal quanto a não-formal) reproduz a sociedade da qual ela faz parte, assim como devido às mediações de segunda ordem do capitalismo, ela tanto humaniza quanto aliena os sujeitos. Porém, é imprescindível superar a dicotomização existente entre reprodução e criatividade, ou seja, acreditar que, por reproduzir o capitalismo, reproduzir sua cultura, a escola não permite o desenvolvimento criativo dos sujeitos. Essa dicotomia é fruto do “desconhecimento de que a dialética entre objetivação e apropriação na história social implica também e necessariamente a dialética entre reprodução do existente e produção do novo, do ainda não-existente” (DUARTE, 2006, p. 121).

Essa reprodução deve ser entendida dialeticamente, ou seja, ao mesmo tempo em que a educação é utilizada para a reprodução do modo de produção capitalista, também reproduz todas as contradições inerentes a este modo de produção – como a antítese entre capital e trabalho, a exploração de uma classe por outra classe, as diversas concepções de mundo existente (mesmo que uma se sobreponha às outras), entre outras. Ou seja, a educação não é homogênea: existe uma hegemonia, uma dominação ideológica hegemônica do capital sobre todas as classes, porém, uma hegemonia que está sempre em conflito com outras concepções de mundo, as que batalham pela supremacia do capital⁵⁸, e as que têm como objetivo a superação do capitalismo. Além disso, a educação escolar, além de reproduzir a sociedade, também reproduz a própria classe trabalhadora, em uma contradição com o capital, que, por um lado, não pode formar esses sujeitos, pois o entendimento das relações sociais em que se encontram pode causar revoltas contra o sistema, e por outro lado, precisa formar (uma pequena parcela) de trabalhadores qualificados, para que possam conduzir a produção das riquezas que serão expropriadas pela classe dominante. Ao mesmo tempo em que, para o capitalismo, o ideal seria apenas uma escola para a classe dominante, para a elite, é preciso também uma escola para a classe trabalhadora, para que ela possa se ver

⁵⁸ Dentro da classe dominante também existem lutas internas, pela *melhor* alternativa de exploração da classe trabalhadora. Porém, a cada vez que o sistema como um todo é ameaçado pela classe trabalhadora, os capitalistas deixam suas diferenças de lado para vencer essa luta e manter sua hegemonia, se mantendo como classe dominante.

como parte da sociedade e que se qualifique o máximo necessário (aquele máximo para o capital que é mínimo para o sujeito) para poder produzir e se reproduzir.

A educação escolar não deve ser encarada de forma unilateral, como um processo que apenas satisfaz necessidades espontâneas dos sujeitos e sim um processo que produz necessidades cada vez mais elevadas, que permita que se aproprie dos conhecimentos que ultrapassem o pragmatismo e o imediatismo da vida cotidiana⁵⁹ e que aproxime o sujeito das obras mais elevadas produzidas pelo pensamento humano. Essa produção de necessidades não se realiza sem que o processo educativo faça com que o sujeito apreenda determinado conhecimento que se pretende transmitir (DUARTE, 2006).

O exemplo da obra de arte, dado por Marx, é bastante ilustrativo, com a ressalva de que não basta a existência da obra, é preciso que a sociedade, como disse Marx, “crie um povo sensível à arte, capaz do gozo estético”. A sociedade atual é pródiga em mecanismos que fazem o contrário, isto é, criam entre a maioria da população e os bens culturais elevados da humanidade uma barreira quase intransponível, constituída pela difusão maciça de lixo cultural e pela precariedade da educação escolar (DUARTE, 2006, p. 147).

Em resumo, para educar, ou seja, humanizar o sujeito, é preciso transmitir a ele o conhecimento socialmente produzido. No capitalismo, porém, a possibilidade de se objetivar e se apropriar dos objetos que geraram esse conhecimento são limitadas, e, portanto, levam a um modelo de educação que tanto humaniza como aliena o sujeito. Isso se dá, pois existem possibilidades diferentes, entre sujeitos diferentes, de graus de objetivação e apropriação.

O ser humano é um ser natural e ao mesmo tempo não-natural e, por isso, diferente dos outros seres, transforma a natureza para que esta lhe sirva. Nessa transformação, se apropria da natureza e a incorpora à prática social. Ao mesmo tempo, também se *objetiva*, ou seja, o sujeito produz uma *realidade objetiva* que passa a conter características humanas – pois adquire características *socioculturais* – acumulando a atividade desenvolvida por diversas gerações de seres humanos. E

⁵⁹ “As atividades diretamente voltadas para a reprodução do [sujeito], através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do [sujeito], são consideradas não-cotidianas” (DUARTE, 2007, p. 32). Não existe vida humana sem vida cotidiana, porém a redução da vida dos seres humanos apenas ao cotidiano equivale à redução da vida humana ao reino da necessidade (DUARTE, 2007).

como ao satisfazer uma necessidade (transformar a natureza), surgem novas necessidades que também precisam ser satisfeitas, o processo de objetivação gera a necessidade do processo de apropriação, “não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano”, sendo estas objetivações os produtos da atividade objetivadora (DUARTE, 2008, p. 24).

A dialética entre os processos de objetivação e apropriação é considerada por Duarte (2008, p. 28) “como aquela que constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana”, pois “a apropriação de algo e a objetivação em algo geram a necessidade de novas apropriações e novas objetivações”. Ou seja, o ser humano, ao se apropriar de um objeto, o transforma em instrumento – pela objetivação da atividade humana nesse objeto e a sua conseqüente inserção na atividade social – e essa transformação “gera, na atividade e na consciência do ser humano, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades” (DUARTE, 2008, p. 28).

E esse caráter contraditório da objetivação do ser humano dentro das relações sociais capitalistas, que tanto humaniza quanto aliena, tem implicações importantes na formação da singularidade⁶⁰, pois a formação do sujeito enquanto ser humano não se realiza “sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social” (DUARTE, 2007, p. 24), e, ao mesmo tempo, é através dessa apropriação que “se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação” (DUARTE, 2007, p. 24).

O ser humano, por ser um ser social, ao mesmo tempo em que forma sua singularidade, também forma sua socialidade, ou seja, a formação do sujeito leva a formação do gênero humano, a pertencer ao gênero humano – que é a síntese, em cada momento histórico, de toda objetivação humana até aquele momento. Porém,

⁶⁰ Martins (2007, p. 88), baseando-se no psicólogo russo Leontiev, diferencia singularidade (a autora, porém, utiliza o termo individualidade) de personalidade. Para a autora, “o conceito de [sujeito] expressa a indivisibilidade, a particularidade de [uma pessoa concreta], produto da evolução biológica, sendo antes de tudo uma formação genotípica que guarda as possibilidades do desenvolvimento filo e ontogenético posto em determinadas condições externas”. A partir desse conceito de sujeito, conceitua a singularidade como sendo as “propriedades [singulares] resultantes de elementos dados filogeneticamente que se integram a outros, formados ontogeneticamente na interação com o meio”, ou seja, “síntese de peculiaridades congênicas e adquiridas”. A personalidade é definida como “uma formação integral de um tipo especial que não pode ser inerida da atividade adaptativa, pois é criada, realizada pelas relações sociais que o [sujeito] estabelece por meio de sua atividade, revelando-se como um produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem”.

essa socialidade, ao ser formada no interior de relações de dominação (como no capitalismo), implica também o fenômeno da alienação (DUARTE, 2007).

Segundo Martins (2007), simplesmente viver em sociedade não garante que o sujeito se firme como ser genérico, pois ele não se objetiva como tal unicamente por viver em sociedade, mas sim pelas apropriações que faz do gênero humano. O nível de socialidade de determinada época histórica guarda as possibilidades das objetivações genéricas *em-si* – objetivações do cotidiano, primárias, originárias do processo histórico. “No processo de apropriação das objetivações genéricas *em-si*, o ser humano forma sua [singularidade] *em-si*, que não demanda uma relação consciente para com essas objetivações” (MARTINS, 2007, p. 90, grifos nossos). A singularidade *em-si* está baseada no cotidiano, em relações espontâneas com o processo de apropriação e, quando essa relação, além de espontânea, também é alienada, “temos como consequência a [singularidade] *em-si* alienada” (MARTINS, 2007, p. 90, grifos nossos).

De acordo com a autora, além das objetivações genéricas *em-si*, do cotidiano, também existem as objetivações genéricas *para-si*, que estão em relação com o não-cotidiano (ciência, filosofia, arte etc.). Elas possuem dupla representatividade, por um lado representando as objetivações do pensamento humano sobre a genericidade, por outro, representando as objetivações das relações dos sujeitos para com essa mesma genericidade. “O pleno desenvolvimento do gênero humano demanda a superação da genericidade *em-si* pela genericidade *para-si*, constitutiva da [singularidade] *para-si* que pressupõe o homem como ser universal e livre” (MARTINS, 2007, p. 90, grifos nossos).

A formação do [sujeito] *para-si* é a formação do [sujeito] como alguém que faz da sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação se concretiza através dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do [sujeito] *para-si*, tornam-se objeto de constante questionamento, de constante desfeticização. A formação do [sujeito] *para-si* é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivadoras, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realiza essa apropriação (DUARTE, 2007, p. 29-30, grifos nossos).

Atualmente a educação escolar tende a não permitir uma formação para além da singularidade *em-si*, pois não oferece aos sujeitos as possibilidades de se objetivarem e se apropriarem daquilo que a humanidade produziu em sua história, como forma de se relacionar conscientemente, tanto com a natureza, quanto com outros seres humanos. Vide a ideia do ensino a partir do cotidiano, que significa que para a classe trabalhadora o ensino deve se basear no *popular*, enquanto para a classe burguesa o ensino se baseia no *erudito*. *Educação popular* significa privar os trabalhadores do conhecimento científico elaborado pela humanidade (o conhecimento *erudito*) e relega-los ao conhecimento espontâneo, ao conhecimento não sistematizado. Por isso é tão importante para o capitalismo a apologia ao popular, à escola popular, ao ensino de conteúdos populares, ao imediatismo da vida cotidiana, em detrimento do ensino científico, não-cotidiano.

Devemos, portanto, elevar a forma de utilizar a educação escolar com o objetivo de formar essa singularidade *para-si*, através da apropriação, pelos sujeitos, das objetivações genéricas (do gênero humano) *para-si*, ou seja, do conhecimento científico, artístico, filosófico etc. produzidos historicamente pela humanidade. E para isso, também é preciso possibilitar ao máximo (mesmo que o máximo das possibilidades dentro da sociedade capitalista não seja o máximo necessário para os sujeitos) a apropriação pela classe trabalhadora dos objetos do conhecimento. Apropriação do objeto de forma reflexiva, consciente. Todo “conhecimento no sentido preciso da palavra é sempre conhecimento de um *objeto*⁶¹” (ILYENKOV, 1974a, s/n, grifos no original, tradução nossa), sendo assim, para se apropriar realmente do conhecimento do objeto é preciso se apropriar do objeto do conhecimento, pois este último só é produzido a partir da atuação prática do ser humano sobre o primeiro. Se assim não for, “não é um *conhecimento real*⁶²” (ILYENKOV, 1974a, s/n, grifos no original, tradução nossa), pois o conhecimento é o movimento que vai do objeto ao pensamento e de volta ao objeto, portanto, se não houver apropriação do objeto esse movimento é interrompido, é incompleto.

O fato é que, ao invés do *objeto* – no entendimento sério e materialista da palavra – a pessoa *nunca* é apresentada *ao objeto* que deve comparar e contrastar com as fórmulas que foram dadas a

⁶¹ No original: “knowledge in the precise sense of the word is always knowledge of an *object*”.

⁶² No original: “it is not *real knowledge*”.

ele verbalmente. É dado a ele algo completamente diferente que é similar somente externamente. O que exatamente? “Exemplos visuais” escolhidos previamente e artificialmente, que ilustram (isto é, confirmam) a exatidão das asserções – as afirmações verbalmente formadas que foram apresentadas a ele. Em outras palavras, ao invés do objeto real, o estudante é apresentado ao fragmento artificialmente selecionado da realidade objetiva que concorda precisamente com sua descrição verbal, isto é, um equivalente figurativo da abstração dada⁶³ (ILYENKOV, 1974a, s/n, grifos no original, tradução nossa).

Dessa forma, o sujeito não se apropria da linguagem como forma de dominar o mundo ao seu redor, mas, ao contrário, o mundo externo se transforma em um meio externo onde se aprende e se pratica fórmulas verbais. O sujeito acredita que está descrevendo um objeto, quando, na verdade, está reproduzindo uma fórmula verbal alienada, que foi utilizada para criar uma imagem do objeto apresentada a ele, e ele só consegue reproduzir imagens prontas (substitutas do objeto real), mas não consegue produzi-las (ILYENKOV, 1974a).

Entretanto, mesmo que a escola reproduza o caráter alienado e alienante da sociedade capitalista, não se pode perder de vista o caráter contraditório desse processo, e que, ao mesmo tempo em que gera a necessidade social da educação *para-si*, também impede que a plena universalização dessa educação ocorra dentro da sociedade capitalista (DUARTE, 2012).

Se, por um lado, o capitalismo inaugura a era em que a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto em que as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade (DUARTE, 2012, p. 44).

Também é preciso ficar claro que, assim como a alienação e o estranhamento ocorrem em ambas as classes – burguesa e trabalhadora –, as escolas destinadas à elite – assim como as destinadas aos trabalhadores – também

⁶³ No original: “The fact is that, instead of the *object* – in the serious, materialistic understanding of the word – the person is *never* presented with the object that he ought to compare and contrast with the formulas that have been given to him verbally. He is given something completely different that is only externally similar to it. What exactly? Artificially and previously chosen “visual examples” that illustrate (*i.e.* confirm) the correctness of the assertions – the verbally formed statements that have been presented to him. In other words, instead of the real object, the student is presented with an artificially selected fragment of object reality that just precisely agrees with its verbal description, *i.e.* a graphical equivalent of the given abstraction.”

reproduzem o capitalismo, com todas as suas contradições. A condição positiva do capitalista em relação ao trabalhador, ao ter maiores possibilidades de objetivação e apropriação, é uma condição relativa, “porque a divisão do trabalho submete todos a seu signo, sem deixar lugar para a onilateralidade⁶⁴, mas, no máximo, apenas para uma multiplicidade de necessidades e prazeres” (MANACORDA, 2010, p. 91).

Utilizando-se dessas contradições e possibilitando o acesso da classe trabalhadora ao saber produzido historicamente pela humanidade, a educação como um todo pode ser utilizada para a transcendência positiva da alienação e a superação do modo de produção capitalista.

Isso não quer dizer que o objetivo das lutas da classe trabalhadora seja a modificação política das instituições de educação formal, ou seja, acreditar que existe a possibilidade de se construir uma escola voltada totalmente para os trabalhadores dentro do capitalismo, pois o capital não se reproduz apenas nesse âmbito e sim em todas as formas e instituições de intercâmbio social. “É por isso que a tarefa de transcender as relações sociais de produção alienadas sob o capitalismo deve ser concebida no quadro global de uma estratégia educacional socialista” (MÉSZÁROS, 2009, p. 264). Não se pode cair em um utopismo educacional, acreditando que a educação por si só irá transformar a realidade: “pois a utopia é incompatível com a abrangência dialética da abordagem marxiana, que não atribui poder exclusivo a nenhum fator social particular, já que pressupõe a reciprocidade dialética entre todos eles” (MÉSZÁROS, 2009, p. 270).

Assim como não se pode apoiar-se em um utopismo, acreditar demais nas possibilidades de transformação “de um sistema escolar frente à sociedade, da qual é produto e parte” (MANACORDA, 2010, p. 108), também não se pode cair no extremo oposto, de um adiamento pessimista e omissivo de intervir no sistema educacional apenas depois que o modo capitalista de produção deixar de existir, ou seja, “quando as estruturas sociais já tenham sido modificadas” (MANACORDA, 2010, p. 108), pois a transformação da sociedade para um modo de produção superior ao atual não pode ser natural, espontâneo, e sim racional, teleológico.

⁶⁴ “A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da onilateralidade (obviamente, muito menos frequente, dado que essa não é ainda coisa deste mundo), reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa” (MANACORDA, 2010, p. 84).

Entendida a categoria educação, e em específico, a educação escolar, é preciso entender as concepções que organizam a escola no capitalismo, pois é a partir dessas concepções que se dá a formação do sujeito, em especial aqui, a formação do farmacêutico. E para entendermos o movimento histórico do ensino de farmácia no Brasil, principalmente a mudança para a concepção pedagógica *tecnicista* nos Currículos Mínimos e em seguida a mudança para a concepção do *aprender a aprender* nas DCN, precisamos entender as diversas concepções pedagógicas que existiram e ainda existem no Brasil.

Utilizamos aqui a divisão de Dermeval Saviani (2008b, p. 69), que considera existirem dois grandes grupos: as concepções pedagógicas *não-críticas* e as *críticas*.

3.1. AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NÃO-CRÍTICAS

As tendências que Saviani (2008a) chama de *não-críticas*, são aquelas que entendem a educação como o instrumento de equalização social e que, portanto, é a partir da educação que se supera a marginalidade dos sujeitos perante a sociedade. Para este grupo, a sociedade é essencialmente harmoniosa e seus membros tendem a desenvolver uma integração, sendo a marginalidade um acidente, uma distorção, que pode e deve ser corrigida, sendo a educação o instrumento que fará essas correções.

A educação “constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os [sujeitos] no corpo social” (SAVIANI, 2008a, p. 4). Essas tendências concebem a educação como algo que possui grande autonomia frente à sociedade, cabendo-lhe “um papel decisivo na conformação [desta,] evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 2008a, p. 4), não entendendo que a educação é fruto das relações sociais e que, apesar de também determina-las, isso ocorre em uma relação dialética, compondo, portanto, o processo de transformação, mas não se constituindo como o fator decisivo.

As concepções pedagógicas que compõem as chamadas teorias *não-críticas* são três: o ensino tradicional, a Escola Nova e o tecnicismo.

3.1.1. O ensino tradicional: aprender

Os chamados *sistemas nacionais de ensino* foram constituídos em meados do século XIX, inspirados pelo princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado, decorrendo do tipo de sociedade que correspondia aos interesses da classe burguesa, a nova classe que se consolidava no poder, pois era importante consolidar a democracia burguesa. Para consolidar o novo tipo de sociedade, fundada no contrato social celebrado *livremente* entre os sujeitos, em oposição à opressão do Antigo Regime, era preciso vencer a barreira da ignorância, pois essa era a única forma de transformar os antigos súditos, nos novos cidadãos – os sujeitos livres, esclarecidos, ilustrados. E essa tarefa deveria ser realizada pelo ensino (SAVIANI, 2008a).

A burguesia, enquanto classe revolucionária, para consolidar as mudanças efetuadas pela revolução burguesa de 1789, precisava *acabar* com qualquer elemento que fizesse uma alusão positiva ao regime anterior, o feudalismo. O Iluminismo, como parte desse processo, resgata o regime anterior ao feudal como modelo a ser seguido (a Antiguidade clássica greco-romana), criando a ilusão de que o mundo *era* civilizado, que a Idade Média foi uma época de trevas e que a burguesia fazia o resgate dessa suposta civilização perdida. Apagou-se a grande importância do feudalismo em acabar com a escravidão, tanto que esta última prática foi retomada no início do capitalismo e só deixou de ser utilizada quando deixou de render lucros para o capital.

Para fazer oposição ao regime de servidão (que era qualitativamente diferente do escravista), a marginalidade era identificada com a ignorância, portanto, aqueles que não eram esclarecidos eram conseqüentemente marginalizados. A escola surge para equacionar esse problema, para difundir a instrução, os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente, com o objetivo de acabar com a ignorância. “A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 2008a, p. 5-6).

A cada teoria pedagógica corresponde uma determinada organização escolar. No ensino tradicional, como as iniciativas cabiam ao professor e somente a

ele, era essencial contar com um profissional razoavelmente preparado. As escolas eram organizadas em classes, com um professor em cada uma expondo as lições, que os estudantes tinham que seguir atentamente, e aplicava os exercícios, que os estudantes tinham que realizar disciplinadamente (SAVIANI, 2008a).

Apesar de ter criado um entusiasmo nos seus primeiros tempos, o ensino tradicional foi progressivamente criando decepção, pois não conseguiu realizar seu desejo de universalização – nem todos conseguiam ingressar e, daqueles que conseguiam, nem sempre eram bem-sucedidos – e de todos os que eram bem-sucedidos, parte não se ajustava ao tipo de sociedade que se queria consolidar. “Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de Escola Tradicional” (SAVIANI, 2008a, p. 6).

3.1.2. A Escola Nova: aprender a aprender

As críticas à Escola Tradicional foram, aos poucos, dando origem a outra teoria da educação. “Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social” (SAVIANI, 2008a, p. 6). Continuou assim, depositada na educação, a esperança de acabar com a marginalidade na sociedade. Se a escola não vinha cumprindo esse papel, o problema era do tipo de escola implantada e não da escola em si. Esse movimento de reforma da educação ficou mais conhecido como *escolanovismo*, que teve como ponto de partida a Escola Tradicional – e conseqüentemente a pedagogia tradicional –, fazendo a crítica a ela e “esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, por intermédio de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares” (SAVIANI, 2008a, p. 6-7).

Segundo a Escola Nova, a marginalidade não era mais consequência da ignorância (o não domínio de conhecimentos) e sim da rejeição. “Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto” (SAVIANI, 2008a, p. 7). Soma-se a isso a crítica da centralidade do professor no ensino tradicional, voltando-se, desse modo, a centralidade do ensino no estudante, sendo o professor mero *facilitador* da aprendizagem, o que leva a uma singularização biologicista do ensino. A pedagogia

nova é, portanto, uma forma de *normalizar* o *anormal*, iniciada a partir de experiências com esse último, com a pretensão de generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar. “Nota-se, então, uma biopsicologização da sociedade, da educação e da escola” (SAVIANI, 2008a, p. 7).

A esse conceito de *anormalidade biológica*, que foi construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas, soma-se o conceito de *anormalidade psíquica*, que era detectada por testes de inteligência, personalidade etc. – que começaram a se multiplicar na época. Cria-se então uma pedagogia que vislumbra um tratamento diferencial, considerando as diferenças singulares. A *grande descoberta* da pedagogia nova é, portanto, que cada sujeito é único e não se repete, e por isso a marginalidade não se explica pelas diferenças entre as pessoas – “não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe”, “mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo” (SAVIANI, 2008a, p. 7).

Os marginalizados não são mais os ignorantes, como na pedagogia tradicional, e sim os *anormais*, aqueles desajustados e inadaptados de todas as maneiras. Porém, essa *anormalidade* não é intrinsecamente negativa, pois ela é simplesmente uma diferença, e, portanto, um fenômeno normal (SAVIANI, 2008a).

A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os [sujeitos] à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua [singularidade] específica (SAVIANI, 2008a, p. 7).

Segundo Saviani (2008a), a maneira de entender a educação deslocou a questão pedagógica, em relação à pedagogia tradicional, do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretivismo, da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. “Em suma, trata-se de

uma teoria pedagógica que considera que o importante não é *aprender*, mas *aprender a aprender*” (SAVIANI, 2008a, p. 8, grifos nossos).

Para o funcionamento da escola de acordo com a pedagogia nova, era preciso uma reformulação da organização escolar, como por exemplo: 1) agrupar os estudantes segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre, ao invés de classes com um professor responsável que era capaz de transmitir conhecimentos previamente elencados; 2) o professor seria um estimulador e orientador da aprendizagem, mas a iniciativa principal caberia aos próprios estudantes, sendo a aprendizagem uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva entre estudantes e professor; 3) turmas menores, para possibilitar essa relação entre estudantes e professores; 4) necessidade de um ambiente estimulante, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. (SAVIANI, 2008a).

Mas esse tipo de escola, diferente da escola da pedagogia tradicional, não conseguiu alterar significativamente a organização dos sistemas escolares como um todo, porque implicava custos muito mais elevados do que os necessários para a pedagogia tradicional, além de outras razões. Por isso, o modelo da Escola Nova conseguiu aflorar apenas na forma de escolas experimentais ou raros núcleos bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite (SAVIANI, 2008a).

Mesmo assim, “o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional” (SAVIANI, 2008a, p. 9). Isso gerou consequências mais negativas que positivas, pois, a partir de um enfraquecimento com relação à disciplina escolar e uma despreocupação com a transmissão de conhecimentos, se gerou um rebaixamento do nível do ensino destinado às camadas populares, que, em sua maioria, têm na escola o único acesso ao conhecimento elaborado. “Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites” (SAVIANI, 2008a, p. 9).

O problema que a Escola Nova procurava resolver, da marginalidade causada pela elitização do ensino, foi, na verdade, agravado por ela. Ao dar ênfase para a “qualidade do ensino”, o escolanovismo “deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola)” (SAVIANI, 2008a, p. 9), mantendo a

expansão do ensino escolar em limites suportáveis pelos interesses dominantes e também desenvolvendo um tipo de ensino adequado a esses interesses (SAVIANI, 2008a).

3.1.3. O tecnicismo: aprender a fazer

Para Saviani (2008a), o escolanovismo, ao fim da primeira metade do século XX, apresentava sinais visíveis de exaustão, pois as reformas da escola baseadas nessa concepção pedagógica se mostraram frustradas. Isso gerou um sentimento de desilusão nos meios educacionais. Na prática, a pedagogia nova se mostrou ineficaz no combate à marginalidade, mesmo tendo se tornado dominante como concepção teórica (a tal ponto de existir um entendimento, no senso comum, de que a pedagogia tradicional era portadora de todos os vícios e nenhuma virtude, enquanto a pedagogia nova era somente virtudes). Nisso, surgem tentativas de desenvolver algo como uma *Escola Nova Popular*, cujos expoentes foram Célestin Freinet e Paulo Freire. Em contraposição, “radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2008a, p. 10).

No Brasil, essa teoria educacional vai ganhar força após a tomada do poder pelos militares, em 1964, cujo grande objetivo era o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo, a baixa produtividade do sistema de ensino – que era identificada pelo índice reduzido de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência – era considerada um entrave e precisava ser removida. Nessa época aumenta a presença de empresas internacionais no país, o que estreita os laços entre Brasil e EUA e leva à importação do modelo organizacional que presidia essas empresas. A demanda de preparação para os trabalhadores, associada com a meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar, levou à adoção do modelo organizacional das empresas no campo da educação (SAVIANI, 2010).

Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle

do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2010, p. 369).

A incorporação dessas ideias pedagógicas tecnicistas foi empreendida por reformas, inicialmente no ensino superior, pelo então Conselho Federal de Educação (CFE). Esse projeto de reforma universitária precisava responder a duas demandas contraditórias: 1) a demanda dos estudantes e professores que “reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas para desenvolver pesquisas e mais vagas para ampliar o raio de ação da universidade”; e 2) a demanda dos grupos ligados ao regime militar, “que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional” (SAVIANI, 2010, p. 373-4).

Procurou-se atender à primeira demanda com os seguintes mecanismos: proclamação da indissociabilidade entre ensino e pesquisa; abolição da cátedra; instituição do regime universitário como forma preferencial de organização do ensino superior; e a consagração da autonomia universitária. E, quanto à segunda demanda, utilizaram-se os seguintes mecanismos: instituição do regime de créditos; matrícula por disciplinas; cursos de curta duração; organização fundacional; e racionalização da estrutura e do funcionamento (SAVIANI, 2010).

Após a lei que institui esses mecanismos ser aprovada pelo Congresso, foram vetados os dispositivos referentes à primeira demanda que não coadunavam com o regime militar, especialmente as questões referentes à autonomia universitária. E posteriormente, com o Decreto-Lei n. 464/1969, a implantação da reforma se ajustou aos moldes do regime ditatorial (SAVIANI, 2010).

A pedagogia tecnicista tinha como pressuposto a neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, e como meta a reordenação do processo educativo para que o tornasse objetivo e operacional, capaz de minimizar possíveis interferências subjetivas, que pudessem pôr em risco a eficiência. Essa concepção tem como pano de fundo a teoria do capital humano⁶⁵,

⁶⁵ O surgimento da *Teoria do Capital Humano* está ligado ao surgimento da disciplina *Economia da Educação*, que postulava sobre os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. “Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a

difundida entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. A partir dos pressupostos elencados, o tecnicismo foi imposto através de legislação, com os corolários do *máximo resultado com o mínimo de dispêndio* e a *não duplicação de meios para fins idênticos*. Com esse norte, os cursos passaram a ser organizados mais com base numa formação de técnicos e de habilitações profissionais (SAVIANI, 2008b; 2010).

Com isso, temos tanto a proliferação de propostas pedagógicas – o enfoque sistêmico, o microensino, o tele ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. –, como o parcelamento do trabalho pedagógico, com a especialização de funções e a introdução, no sistema de ensino, de técnicos dos mais diferentes matizes. A partir desse conjunto de propostas, ocorre “a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais se devem ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” (SAVIANI, 2010, p. 382).

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2010, p. 382).

Para a pedagogia tecnicista, a equalização social – a não existência de marginalidade – é identificada com o equilíbrio do sistema. Ao considerar que 1) o sistema comporta múltiplas funções, às quais correspondem determinadas ocupações; e 2) essas diferentes funções são interdependentes, de tal modo que a

educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do [sujeito], que, ao educar-se, estaria 'valorizando' a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito [singular] os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um 'valor econômico', numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros 'fatores de produção' (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a idéia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento" (VERBETE Teoria do Capital Humano).

ineficiência no desempenho de uma, afetas as demais, e, em consequência, todo o sistema; “cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (SAVIANI, 2010, p. 383).

A base de sustentação teórica do tecnicismo

desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é **aprender**, e para a pedagogia nova, **aprender a aprender**, para a pedagogia tecnicista o que importa é **aprender a fazer** (SAVIANI, 2010, p. 383, grifos nossos).

E essa nova teoria pedagógica necessitou também de uma nova reorganização das escolas, “que passaram por um crescente processo de burocratização” (SAVIANI, 2010, p. 383). Acreditava-se que o processo se racionalizaria na medida em que fosse planejado, o que necessitava de instruções minuciosas sobre como proceder, na tentativa de garantir que os diferentes sujeitos envolvidos cumprissem suas tarefas específicas, dentro do amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle desse processo seria basicamente por formulários, o que tornou o magistério um ritual extenuante, “com resultados visivelmente negativos” (SAVIANI, 2010, p. 384).

Ao tentar transpor a lógica de funcionamento da fábrica para a escola, a pedagogia tecnicista perdeu a especificidade da educação, “ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações” (SAVIANI, 2010, p. 384). Além dessa perda de especificidade, a pedagogia tecnicista também contribuiu para um caos pedagógico no campo educativo, ao cruzar com as influências do ensino tradicional e também da pedagogia nova, praticamente inviabilizando o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2010).

3.2. AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS

As três primeiras concepções pedagógicas concebem a marginalidade como um desvio, ao mesmo tempo em que concebem a educação como a forma de corrigir esse desvio. Essas teorias consideram apenas a ação da educação sobre a sociedade, unilateralmente, negando o papel da ação da sociedade sobre a educação. São, portanto, consideradas *teorias não-críticas*, por desconsiderarem as determinações sociais da educação (SAVIANI, 2010).

O outro grupo de teorias são as consideradas *teorias críticas*, pois entendem que não é “possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 2010, p. 13).

As teorias *críticas* são divididas em: teorias crítico-reprodutivas, que não se constituem enquanto concepções pedagógicas, pois não propõem formas organizativas da educação escolar, devido ao entendimento de que só se deve colocar peso na educação em uma nova sociedade; e a concepção pedagógica chamada de pedagogia histórico-crítica.

3.2.1. O crítico-reprodutivismo

Dentro das pedagogias críticas, um primeiro grupo é o chamado crítico-reprodutivismo, pois “na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (SAVIANI, 2010, p. 13).

A partir das consequências do movimento de maio de 1968⁶⁶, chamada de tentativa de revolução cultural dos jovens, com manifestação mais acentuada na França, mas que se espalhou por diversos países, inclusive o Brasil, surge a visão crítico-reprodutivista, um movimento que pretendia realizar a revolução social pela

⁶⁶ Movimento internacional de descontentamento político e social, cujo grande expoente foi a França. Foi composto em sua grande maioria por jovens universitários. Segundo Hobsbawm (2011, p. 293), “o motivo pelo qual 1968 não foi a revolução, e jamais pareceu que seria ou poderia ser, era que apenas os estudantes, por mais numerosos e mobilizáveis que fossem, não podiam fazê-la sozinhos. A efetividade política deles estava em sua capacidade de agir como sinais e detonadores para grupos maiores mas que se inflamavam com menos facilidade”. Apesar de os universitários terem conseguido algum êxito em mobilizar grandes ondas de greves, os trabalhadores, após 20 anos de pleno emprego, devido à era de ouro capitalismo, não pensavam em revolução.

revolução cultural. Ao contrário dos Pioneiros da Educação Nova⁶⁷, que pretendiam realizar a revolução social através da revolução educacional (através da escola), o movimento de 1968 pretendia realizar uma revolução abrangendo tanto a escola, como todo o âmbito da cultura. Esse movimento chegou a ameaçar a ordem constituída, abalando a estrutura político-institucional da França. Porém, foi possível contornar a crise e a consequência foi a exacerbação do autoritarismo tecnocrático (SAVIANI, 2008b).

Esse movimento também se manifestou no Brasil, com a tomada das escolas por parte dos estudantes, “como expressão da tentativa de revolucionar a sociedade pela via da reforma cultural” (SAVIANI, 2008b, p. 66). Porém, assim como na França, aqui também prevaleceu o autoritarismo tecnocrático, mas com uma especificidade, que foi o componente militar, não presente na França (SAVIANI, 2008b).

As teorias crítico-reprodutivistas são elaboradas tendo como base o fracasso do movimento de maio de 1968 e, portanto, buscam evidenciar a impossibilidade de se fazer uma revolução social pela revolução cultural (SAVIANI, 2008b). Mas porque essa impossibilidade?

Para os crítico-reprodutivistas esse fracasso não podia ser diferente, pois a cultura é um fenômeno da *superestrutura* (o campo ideal) e, portanto, em última instância, é determinado pela *infraestrutura* (o campo real). Sendo parte da superestrutura, a cultura não tem poder de alterar a base material, “logo, era inevitável que as estruturas materiais prevalecessem sobre essas pretensões acionadas no âmbito da cultura” (SAVIANI, 2008b, p. 66).

Com o emprego do ensino autoritário e tecnocrático, desencadeia-se um processo de crítica a essa concepção de educação. Muitos educadores não aceitam a educação oficial e buscam articular as críticas aos regimes estatais (no caso do Brasil, a ditadura militar) às teorias crítico-reprodutivistas da educação. Os grandes

⁶⁷ O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, é datado de 1932, tendo sido escrito durante o governo de Getúlio Vargas, consolidando a visão de um segmento da elite intelectual que vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. O Manifesto partia da constatação da desorganização do aparelho escolar e propunha: que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Além disso, o movimento foi alvo da crítica forte e continuada da igreja católica, que era, na época, forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada.

expoentes dessa concepção foram Louis Althusser e sua teoria dos aparelhos ideológicos de Estado (com o artigo que depois se tornou livro *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, de 1970); Bourdieu e Passeron e sua teoria da reprodução ou teoria da violência simbólica (com o livro *A reprodução*, de 1970); e Baudelot e Establet, com sua teoria da escola capitalista (com o livro *A escola capitalista na França*, de 1971) (SAVIANI, 2008b).

No Brasil, a visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante contra o ensino vigente na época, pois impulsionou, de alguma forma, a crítica ao regime militar e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. Essas teorias alimentaram, de certa forma, “reflexões e análises daqueles que se colocavam em oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante” (SAVIANI, 2008b, p. 66). Nessa fase parecia haver uma indiferenciação entre as teorias críticas, não se distinguindo o que era reprodutivismo e o que era não-reprodutivismo, mas com o tempo, foram se tornando cada vez mais evidentes os limites das teorias crítico-reprodutivistas. Elas se revelaram capazes de realizar a crítica do existente e explicitar seus mecanismos, porém, não tinham a proposta de intervenção prática, ou seja, se limitavam “a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo” (SAVIANI, 2008b, p. 66).

Mas os problemas que os educadores enfrentavam eram exatamente o como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como agir como professor desenvolvendo uma prática de caráter crítico. As respostas para essas perguntas não podiam ser oferecidas pelas teorias crítico-reprodutivistas, para as quais é impossível para o professor desenvolver uma prática crítica, pois “a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção” (SAVIANI, 2008b, p. 67). Sendo assim, não existe uma maneira de ter uma atuação crítica, contrária às determinações do capital, pois as forças materiais não permitem que isso se realize. “Neste contexto, foi crescendo um clamor no sentido da busca de saídas. Este anseio é que está na base da formulação de uma proposta que supere a visão crítico-reprodutivista” (SAVIANI, 2008b, p. 67).

A concepção crítico-reprodutivista considera a sociedade capitalista – uma sociedade dividida em classes – como não suscetível a transformações e que se impõe de forma livre de contradições. “Em outros termos, não considerava esta

sociedade contraditória, dinâmica e, portanto, em transformação” (SAVIANI, 2008b, p. 92). Porém, como temos visto desde o início deste trabalho, a realidade é repleta de contradições e, portanto, era preciso compreender a educação também como um fenômeno com contradições internas, inerentes à sociedade capitalista e que não carregavam apenas o elemento da reprodução, mas também as possibilidades de transformação, a partir destas contradições (SAVIANI, 2008b).

3.2.2. A pedagogia histórico-crítica

As teorias *não-críticas* pretendiam acabar com a marginalidade através da escola, porém, sem nunca conseguir atingir esse objetivo. As teorias crítico-reprodutivistas explicarão a razão desse suposto fracasso, entendendo que, na verdade, o que para nós é um fracasso, para o capitalismo é um êxito, pois a função da escola é reproduzir as relações de produção e, portanto, reproduzir a dominação e a exploração. “Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva” (SAVIANI, 2010, p. 24). Mas, em ambos os casos, das teorias *não-críticas* e das crítico-reprodutivistas, a história foi sacrificada; no primeiro com a ideia de uma harmonia que pretende anular as contradições do real; no segundo com a “reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas” (SAVIANI, 2010, p. 24).

A educação só adquire real significado quando é analisada como um complexo que constitui a sociedade, ou seja, entendendo que a educação é uma totalidade dentro de uma totalidade mais complexa. E como o ser humano é histórico, a educação também precisa ser apreendida numa perspectiva histórica. É preciso buscar “compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos [sujeitos] humanos como seres sociais” (DUARTE, 2012, p. 38), ou seja, compreender a formação humana dentro do processo histórico das formas concretas de educação em cada sociedade. Constitui-se, portanto, como a análise histórica dos processos concretos de formação dos seres humanos “e de como, por meio desses processos vai se definindo, no interior da vida social, um campo específico de atividade humana, o campo da atividade educativa” (DUARTE, 2012, p. 38).

Além da falta de historicidade, as análises crítico-reprodutivistas geraram insatisfação entre os professores que exigiam uma análise do problema educacional que mostrasse seu caráter contraditório, ao mesmo tempo em que resultasse em orientações para a prática pedagógica, “alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade” (SAVIANI, 2008b, p. 70). Tentou-se, a partir daí, procurar novas formas de analisar a educação e de criar alternativas ao existente, não se contentando apenas em fazer a crítica (SAVIANI, 2008b).

Essas teorias geraram uma insatisfação, pois, apesar de toda pedagogia poder ser considerada teoria da educação, nem toda teoria da educação pode ser considerada pedagogia. A pedagogia é uma teoria que tem a prática educativa como base e como um fim (SAVIANI, 2012).

A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar de alguma maneira o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2012, p. 74).

Portanto, qualquer concepção crítica da educação que tenha a intenção de se constituir numa pedagogia, precisa se manter crítica e, ao mesmo tempo, “desenvolver uma proposta afirmativa sobre a formação dos seres humanos hoje” (DUARTE, 2012, p. 49).

Tomando a importante contribuição das teorias crítico-reprodutivistas, de que a educação é determinada socialmente, é preciso responder se é possível articular a escola com os interesses dos dominados. É preciso, portanto, superar o poder ilusório das teorias *não-críticas* e a impotência das teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2010).

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção

dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2008b, p. 93, grifos no original).

É preciso, portanto, lutar vigorosamente contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino destinado à classe trabalhadora. Utilizar a escola nessa luta é garantir que os trabalhadores tenham acesso a um ensino que seja o melhor possível nas condições históricas atuais, sendo que a teoria crítica da educação é o que dará corpo a essa bandeira de luta, a fim de que ela não “seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 2010, p. 26).

Entende-se que é importante lutar pela escola, pois, na sociedade atual não é possível perceber a educação sem a escola, já que esta é a forma dominante e principal de educação. Para compreender as formas secundárias, exige-se a compreensão da escola, enquanto esta não prescinde das primeiras para ser entendida (SAVIANI, 2008b). Além disso, é na escola que está centralizado o conhecimento científico mais elevado elaborado socialmente pela humanidade ao longo de sua história e, portanto, a transmissão desse conhecimento, de forma sistemática e organizada, só pode se dar por meio do ensino escolar.

4. O ENSINO DE FARMÁCIA NO BRASIL

Para entendermos a educação farmacêutica atual, é preciso captar o movimento histórico desse objeto e, portanto, discorreremos neste capítulo sobre a história da educação farmacêutica no Brasil.

A profissão farmacêutica se originou da profissão médica, mas a antiguidade não conheceu o que podemos chamar de *farmacêutico moderno*. O profissional médico cuidava de todos os aspectos relacionados à cura do paciente, desde o diagnóstico até a preparação do medicamento. Mas na época de Hipócrates, com o aumento da demanda dos médicos, estes se dividiram em dois profissionais: o médico que curava por meio de cirurgia e o médico que curava por meio de medicamentos. Essa divisão se deu também, pois, como na época quase a totalidade dos medicamentos era de origem vegetal, era necessário um grande conhecimento para a obtenção das plantas que seriam matéria-prima (POURCHET CAMPOS, 1959; 1966).

Na época de Galeno, já era acentuada a separação desses dois ramos, mas ambos ainda estavam dentro do que era conhecido como medicina, sendo que aquele que preparava o medicamento era chamado *pharmacopolos*, que viria a ser chamado boticário ou apotecário e posteriormente farmacêutico. Até o século XIII a farmácia ainda era muito vinculada à medicina, sendo a última considerada *arte* e a primeira considerada *ofício*, que não exigia atividade intelectual (apesar do grande conhecimento necessário para a manipulação das matérias-primas vegetais). Apenas no século XIX os farmacêuticos conseguem se afirmar como um ramo profissional a parte, consolidando essa separação em meados da terceira década do século XX, a partir das conquistas da quimioterapia⁶⁸, que endossaram a importância da pesquisa farmacêutica (POURCHET CAMPOS, 1959; 1966).

No Brasil, o desenvolvimento da farmácia se deu em meio às lutas anticoloniais em relação a Portugal e à dependência econômica em relação à Inglaterra.

⁶⁸ Quimioterapia se refere a todo tratamento em que são utilizados químicos, ou seja, fármacos. Atualmente se utiliza muito esse termo para o tratamento de câncer, mas ele compreende todo o escopo de medicamentos.

Em 1822 o Brasil torna-se independente e D. Pedro I é coroado seu imperador, com a característica de ser um poder bastante centralizador. Devido ao desgaste de seu reinado, principalmente pelas disputas políticas contra a aristocracia rural e com os liberais radicais brasileiros que não viam com bons olhos suas ligações com os absolutistas portugueses, em 1831 ele abdica em favor de seu filho, o futuro D. Pedro II, na época com 5 anos de idade, e retorna à Europa. Inicia-se o período de regência do Brasil, com o poder político e econômico sendo administrado pelo grupo chamado liberal (que era contraposto por outro grupo, o chamado conservador). Em 1834 os liberais conseguem fazer uma reforma política, descentralizando o poder, com eleições em todas as cidades do país, onde foram vitoriosos. Com o grupo conservador sendo marginalizado, ocorrem diversas revoltas, sendo as mais conhecidas a Revolta dos Cabanos (Grão-Pará) e a Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul), esta última ocorreu principalmente pela pesada tributação imposta à produção e comércio de charque.

Nessa época, entre 1831 e 1850, ocorre um acirramento na luta contra o tráfico de escravos, entre Brasil, que era dependente econômica e politicamente da escravidão, e os países europeus, que estavam consolidando suas revoluções burguesas e ansiavam pelo mercado consumidor que os escravos libertos constituiriam. Essas revoluções tiveram como base econômica as Revoluções Industriais, que permitiram uma nova relação entre capital e trabalho, superando a era da agricultura pela era da indústria, além de novas relações entre as nações. Devido à grande industrialização que se iniciava a medicina se desenvolve em consequência do êxodo populacional em direção às cidades, que causaram superpopulações de trabalhadores que viviam precariamente, proliferando doenças infecciosas ou relacionadas com a má alimentação. Além das causas, a medicina só pode evoluir, pois as Revoluções Industriais permitiram o desenvolvimento científico que, por sua vez, permitiu o desenvolvimento de instrumentos, que consolidaram a assepsia, a anestesia e a cirurgia.

Em 1832 são criados cursos regulares de farmácia, no Rio de Janeiro e na Bahia, com duração de três anos. A criação desses cursos se dá seis anos após a criação das primeiras escolas (de direito) de nível superior no Brasil, em 1826. Essas Escolas de Farmácia eram anexas às Faculdades de Medicina, sendo o curso considerado um preparatório para o curso de medicina. Nas décadas seguintes são

criadas novas faculdades de farmácia, acompanhadas por vários Decretos que foram regulamentando o ensino (e conseqüentemente o perfil profissional) farmacêutico (POURCHET CAMPOS, 1966).

A libertação dos escravos e o fim do tráfico negreiro eram apoiados pelos liberais e, para conter os conservadores, que eram a favor da escravidão, conseguiram obter a maioria de D. Pedro II, em 1841. O novo imperador cria um Ministério liberal, que foi substituído no ano seguinte por um conservador, se iniciando a alternância de Ministério, que durou até o fim do Império. Em 1842 liberais e conservadores se organizam como partidos políticos. Em 1844, os liberais conseguem acabar com os privilégios que os ingleses conseguiram ao reconhecer a independência do Brasil, em 1825, aumentando as taxas dos produtos ingleses, o que permitiu sanear as finanças e implantar algumas experiências industriais no país (que eram proibidas no Brasil desde 1785, pois o comércio era restrito à metrópole, Portugal), sendo que muitas das indústrias que se estabeleceram eram inglesas, com vistas a difundir entre o mercado consumidor brasileiro os produtos originários da Inglaterra.

A partir de 1850 ocorre o auge do II Império, principalmente devido ao comércio de café, na época o principal produto produzido no Brasil. Esse auge dura até a década de 1870, quando o país entra em uma estagnação política, econômica e social. A estagnação econômica se dá principalmente pelo iminente fim da escravidão, que tem seu fim em 1888, quando a princesa Izabel assina a Lei Áurea, (politicamente) acabando definitivamente com a escravidão no Brasil, pondo um fim ao processo que atendia aos interesses capitalistas da Inglaterra. Com o fim da escravidão, intensificam-se os movimentos pela República (iniciados na década de 1870) e o Brasil passa a incentivar a imigração estrangeira, como forma de substituir os trabalhadores escravos. Por causa dessa imigração, na década de 1890 ocorre um grande crescimento da população brasileira.

Em 1889 D. Pedro II afasta-se do poder e é proclamada a República no Brasil, com um poder centralizado no presidente e descentralizado nos estados. Na década de 1890 o país passa por uma grave crise econômica, com elevada inflação e grande dívida externa. Em 1898 o então presidente Campos Sales aumenta os impostos e consegue renegociar a dívida externa com a Inglaterra, conseguindo certa estabilidade econômica para o país.

ANO	MODIFICAÇÕES/ACONTECIMENTOS
1832	Lei institui a formação de farmacêutico nas escolas médicas (curso de três anos)
1835	Permite que aqueles que exerciam a profissão antes de 1832 possam receber o título de farmacêutico, mesmo sem formação acadêmica
1839	Fundada em Ouro Preto a primeira escola de farmácia da América Latina desvinculada dos cursos médicos
1856	Autorização para os alunos dos cursos de farmácia se matricularem no segundo ano do curso de medicina
1891	Reforma Benjamin Constant (nova nomenclatura dos institutos médicos: Faculdade de Medicina e Farmácia)
1901	Reforma Epitácio Pessoa (diminui o curso para dois anos)
1911	Reforma Rivadávia Corrêa (amplia o currículo para três anos)
1925	Reforma Rocha Vaz (amplia o currículo para quatro anos)
1930	Inicia-se a reestruturação do ensino farmacêutico com as adaptações curriculares ao desempenho das funções do farmacêutico no campo industrial (medicamentos e alimentos) e no dos exames clínico-laboratoriais
1962	Fixado o primeiro currículo mínimo
1968	Reforma Universitária Brasileira / Acordos MEC-USAID
1969	Fixado o segundo currículo mínimo
2002	Promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais

QUADRO 1: Histórico das reformas do curso de farmácia no Brasil.

FONTE: POURCHET CAMPOS (1966); ZUBIOLI (1992).

No quadro 1 temos uma sistematização dessas reformas ocorridas no curso de farmácia no Brasil. Partiu-se de uma formação totalmente vinculada à medicina, pois a farmácia, como dissemos anteriormente, era considerada um ofício e, portanto, apenas um estágio preparatório para uma formação intelectual e superior. Essa condição *inferior* é observada em 1835, quando, por existirem poucas faculdades que formavam farmacêuticos, é garantido o título para aqueles que já exerciam a profissão, pois não se considerava uma necessidade a formação. Com a reforma educacional de 1890-1891 realizada por Benjamin Constant, ocorre a cisão definitiva entre as faculdades de medicina e de farmácia. A partir disso, várias reformas ocorreram reestruturando o ensino farmacêutico até a última grande reforma em 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

No começo do século XX, com o desenvolvimento dos laboratórios de manipulação nas farmácias, os currículos dos cursos existentes também são atualizados. Esse desenvolvimento da manipulação em conjunto com a atualização dos currículos permitiu o início de uma industrialização de fármacos no Brasil, incentivada pela baixa de importação de medicamentos da Europa, uma das consequências da I Guerra Mundial. Essa industrialização era incipiente, mas suficiente para a época, pois grande parte da população não tinha acesso aos serviços de saúde. Porém, diferentemente dos EUA e da Europa, o capitalismo

internacional não investiu em investigação científica para o desenvolvimento de novos fármacos no Brasil.

Na década de 1930 ocorre um avanço tecnológico em síntese orgânica, principalmente nos Estados Unidos da América e na Europa (e nesta, sobretudo na Alemanha). Já os laboratórios nacionais brasileiros, ao contrário, não possuíam capacidade de investimento científico e tecnológico, o que levou a um descompasso entre a produção científica e tecnológica nacional e a demanda do setor farmacêutico. Outro fator que impedia um incremento tecnológico no país, em consonância com o movimento do capitalismo em geral, de restringir os avanços tecnológicos aos países capitalistas centrais, foi a restrição por parte das indústrias farmacêuticas internacionais do desenvolvimento e pesquisa de fármacos à matriz, deixando apenas o processamento para as filiais brasileiras, determinando um domínio transnacional do mercado brasileiro. Isso se devia ao fato de que, a partir do desenvolvimento tecnológico surgido na II Guerra Mundial, a pesquisa científica se tornou uma fonte de lucro industrial, gerando monopólios e lucros imensos. Como consequência, o oligopólio internacional absorve as pequenas empresas brasileiras, sendo esta a expressão particular do movimento geral do capitalismo. É nesse momento que os farmacêuticos começam a perder o domínio do que era seu conhecimento específico: a manipulação e dispensação⁶⁹ do medicamento.

Com o crescimento da indústria farmacêutica internacional no Brasil, o farmacêutico passa a ser um profissional pouco requisitado, por ser visto como conservador, que não via com bons olhos a industrialização e ainda estava preso à prática artesanal de manipulação de medicamentos. O farmacêutico não via com bons olhos a industrialização, pois, como a pesquisa industrial não era realizada no país e sim nas matrizes, sua formação ainda era voltada exclusivamente para seu campo específico (manipulação e dispensação), além de que na indústria ficava

⁶⁹ *Dispensação* é o “ato de fornecimento ao consumidor de drogas, medicamentos, insumos farmacêuticos e correlatos, a título remunerado ou não” (BRASIL, 1973, art. 4º, inciso XV), devendo ser assegurado “ao usuário o direito à informação e orientação quanto ao uso de medicamentos” (ANVISA, 2009, art. 42), sendo “elementos importantes da orientação, entre outros, a ênfase no cumprimento da posologia, a influência dos alimentos, a interação com outros medicamentos, o reconhecimento de reações adversas potenciais e as condições de conservação do produto” (ANVISA, 2009, art. 42, §2º). *Manipulação* é o “conjunto de operações farmacotécnicas, com a finalidade de elaborar preparações magistrais e oficinais e fracionar especialidades farmacêuticas para uso humano” (ANVISA, 2007).

restrito ao processo físico (mistura e obtenção) da produção, a sua gerência e ao *marketing*⁷⁰.

Paralelamente, influenciado pela ascensão da Escola Nova, que entendia que o mais importante era aprender a aprender e não a transmissão do conhecimento, o ensino é redefinido para atender esse novo contexto de industrialização estrangeira, visando formar um profissional adaptado às novas necessidades do mercado de trabalho.

Segundo Pourchet Campos (1959), era necessário formar profissionais, pois eles seriam a mola de progresso de qualquer país,

formar, porém, profissionais enquadrados no tempo e no espaço, isto é, cujos conhecimentos especializados se adaptem à época para a qual são formados, atendendo às necessidades sociais presentes, evoluídos e capazes de reformular corretamente os sistemas de ideias interpretativas das atitudes que, como classe, devem manter (POURCHET CAMPOS, 1959, p. 6).

Com essa crescente industrialização do país, que se acentuou após a II Guerra Mundial, devido à *Era de Ouro* nos países capitalistas centrais, e a gradativa perda de espaço nas farmácias de dispensação, o ensino é voltado principalmente para o mercado industrial. E as mudanças curriculares decorrentes das políticas de saúde implementadas pelo setor público⁷¹ também criaram mecanismos para afastar o farmacêutico definitivamente da farmácia de dispensação, com o intuito de satisfazer as necessidades econômicas da minoria capitalista, proprietária da área industrial farmacêutica, em detrimento da maioria da população, que continuava – e

⁷⁰ Isso ainda se mantém atualmente: “Por outro lado, se os dados nacionais apresentam uma ampliação dos postos de trabalho no setor produtivo farmacêutico atuante no Brasil, os dados de empregabilidade sofrem crescimento nas áreas de marketing e comercialização dos produtos, ou seja, de promoção e venda do produto medicamento. Todavia, na área de pesquisa e desenvolvimento este volume não aumenta e, pelo contrário, em alguns casos diminui significativamente” (BRASIL, 2008, p. 20).

⁷¹ “Modernização, desenvolvimento, nacionalismo, antiliberalismo, centralização política e administrativa, controle político e extensão da proteção social foram os novos e centrais componentes dos discursos, das intenções e das principais ações públicas do novo regime político que se instaurou ao longo da década de 1930 e findou em 1945”, chamado de Era Vargas, que “do ponto de vista das ações principais da saúde pública, o foco recaiu sobre o combate à malária e à tuberculose, nesse caso uma novidade em relação ao período pré-1930, além da formulação de um plano nacional de combate à lepra. A febre amarela, tradicional alvo da saúde pública, e que retornara à Capital federal em 1928, depois de duas décadas de ausência, continuou a merecer a atenção do governo federal e a parceria da Fundação Rockefeller, em especial nos anos 40, para a fabricação da vacina.” “Com essas reformas a saúde pública passava a espelhar as orientações mais gerais da política varguista de centralização política e administrativa e verticalização das ações estatais” (HOCHMAN, 2005, p. 129-31).

continua – necessitando de atendimento especializado na farmácia. E aqueles que permaneceram na farmácia de dispensação/manipulação, passaram a exercer a profissão com um enfoque muito mais comercial do que de agente de saúde.

Com o desenvolvimento dessa indústria no Brasil, se inicia o movimento de substituição do trabalho vivo por trabalho morto, ou seja, do trabalho realizado por pessoas pelo realizado por máquinas, fazendo com que o conhecimento seja objetivado pelas máquinas e não pelos seres humanos: o conhecimento está contido na máquina, sendo o trabalhador apenas um apêndice dela. Aliado a esse movimento podemos citar a perda da exclusividade da propriedade da farmácia pelo farmacêutico e a perda de espaço para outros sujeitos na venda dos medicamentos na dispensação (balconistas). Estes fatores levam, conseqüentemente, à diminuição da demanda por farmacêuticos no mercado de trabalho e isso faz com que muitos pensadores do ensino de farmácia *comprem* a ideia da inferioridade da farmácia de dispensação como ramo profissional, o que levou à procura de novas áreas de atuação, para que a profissão não perecesse.

Como exemplo, temos a análise de Pourchet Campos (1966) de que a formação do farmacêutico é muito valiosa para ser desperdiçada em um ramo tão simples como a farmácia de dispensação, e que

cabe aos próprios estabelecimentos de ensino farmacêutico tomar a iniciativa de promover cursos de nível técnico para a formação rápida e simplificada de homens para a farmácia comercial (POURCHET CAMPOS, 1966, p. 109).

Chegou-se até a cogitar a extinção da formação para a farmácia, restando somente a formação para a indústria e para as análises clínicas, conforme a *Declaração de Princípios Decorrentes da Reunião de Diretores de Faculdades de Farmácia e de Farmácia-e-Bioquímica do Brasil (Julho de 1966)*:

Que seja eliminado de sua estrutura o curso hoje instituído como “de formação de farmacêuticos”, que tem a duração de 3 anos votado (*sic*) à formação do farmacêutico destinado à dispensação de medicamentos nos estabelecimentos comerciais farmacêuticos (POURCHET CAMPOS, 1966, p. 116).

Com o contínuo crescimento da industrialização no país e com o desgaste do escolanovismo, surge a necessidade de um novo tipo de ensino, que forme um

novo tipo de trabalhador adaptado à indústria emergente. O ensino passa a se adequar aos moldes tecnicistas.

A partir da reforma de 1962, com o que se pode considerar o início da instituição desse ensino tecnicista, o profissional de farmácia passa a, paulatinamente, ocupar as análises clínicas, dividindo-as com médicos patologistas, médicos veterinários, biólogos e químicos⁷².

O Modelo Médico Hegemônico (MMH), desenvolvido a partir do *Relatório Flexner*, que fez com que os serviços de saúde passassem a operar por processos de trabalho centrados no saber e na pessoa do médico (FRANCO e MAGALHÃES JÚNIOR, 2004), é reatualizado, e o ensino passa a priorizar a investigação com exames laboratoriais aplicados à atenção médica no hospital.

Contudo, mesmo com essas mudanças ocorrendo, o corpo universitário da época não debate essa questão, o que poderia acarretar mudanças qualitativas na formação do farmacêutico. De qualquer forma, mesmo sem o debate, ocorre a adequação do curso aos moldes *flexnerianos*, com vistas a uma racionalização do ensino. O ensino farmacêutico passa a tratar a farmácia de dispensação com cunho puramente comercial⁷³ e a educação farmacêutica passa a ter como fim o ensino de conteúdos voltados para áreas não específicas, que são também objetos de estudo de outros profissionais (principalmente as análises clínicas).

O *Medical Education in the United States and Canada: a report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, conhecido como *Relatório Flexner*, foi publicado em 1910. Nele, Abraham Flexner faz um histórico do ensino e da prática médica e traça objetivos para o futuro da escola médica, baseando-se em relatórios da época e em experiências que já ocorriam em algumas escolas dos Estados Unidos da América e Canadá.

Flexner (1910, p. 13, tradução nossa) tinha clareza que “se é para os doentes usufruírem ao máximo dos recentes progressos na medicina, uma educação médica mais uniformemente árdua e cara é necessária⁷⁴”. Porém, levava

⁷² A área de análises clínicas não é privativa do farmacêutico, sendo que, atualmente, os profissionais que podem atuar nessa área são os seguintes: biomédico, biólogo, farmacêutico, médico veterinário e médico patologista.

⁷³ No currículo mínimo de 1962, a farmácia de dispensação é definida – agora em lei – como puramente comercial.

⁷⁴ No original: “if the sick are to reap the full benefit of recent progress in medicine, a more uniformly arduous and expensive medical education is demanded”.

também em consideração os argumentos das escolas médicas – cujo poderoso interesse era o lucro – de que as melhorias realizadas fariam mais mal que bem, pois qualquer coisa que fizesse a educação médica mais difícil e cara levaria a uma exaustão da profissão médica e, conseqüentemente, um grande número de pessoas ficaria sem qualquer atenção médica, enquanto uma pequena minoria teria o melhor tratamento possível.

Portanto, para o autor, o problema era prático e não acadêmico, e que algumas inadequações podiam ser toleradas, pois o ser humano, assim como o animal, quando doente, recorrerá à medicina, ao conforto do médico (no caso do humano) – qualquer médico ao invés de nenhum, e isso não lhe pode ser negado. Assim, a questão para ele:

não era meramente definir um treinamento ideal do médico; é tão somente, nesta conjuntura particular, implementar a solução que, sendo os fatores sociais e econômicos o que são, distribuirá tão abrangente quanto possível o melhor tipo de médico distribuível⁷⁵ (FLEXNER, 1910, p. 13, tradução nossa).

Ou seja, segundo Flexner, não seria possível um profissional altamente qualificado, pois levaria muito tempo e seria um profissional muito caro e, conseqüentemente, seria usufruto apenas da elite; mas seria preciso um profissional que tivesse qualificações, pois seria preciso curar as pessoas; a solução, portanto, seria formar um profissional com uma qualificação que não fosse nem a máxima possível da época, nem a mínima, beirando a desqualificação, para que o profissional formado não fosse tão caro a ponto de a classe trabalhadora não pudesse usufruir, e nem mal formado, para que pudesse atender a elite.

Para formar esse profissional, Flexner, em seu relatório, primeiro faz críticas ao treinamento empírico, no qual o estudante aprendia na prática, pois enxergava nele muitas limitações. Para superar esse tipo de ensino era preciso um procedimento que procurasse escapar do empiricismo para que a prática médica se fundamentasse em fatos observados da mesma ordem e poder de persuasão dos outros campos da ciência pura e aplicada. Isso seria alcançado com o estudante, após o ensino teórico, lidando, como os empiristas, com pacientes, porém,

⁷⁵ No original: “not merely to define the ideal training of the physician; it is just as much, at this particular juncture, to strike the solution that, economic and social factors being what they are, will distribute as widely as possible the best type of physician so distributable”.

ele retorna, contando não somente com os sentidos que a natureza o dotou, mas com os sentidos tornados infinitamente mais agudos, mais precisos e mais úteis pelos processos e instrumentos que o progresso do meio século passado colocou à sua disposição⁷⁶ (FLEXNER, 1910, p. 20, tradução nossa).

Para Flexner era necessária uma prática que tivesse como base uma teórica sólida e esse tipo de ensino seria obtido através da incorporação de dois anos de treinamentos básicos – em química, biologia e física – “dotando os estudantes de destreza técnica, conhecimento e concepções fundamentais necessários⁷⁷” para as disciplinas seguintes, que já eram ministradas, como anatomia, fisiologia e química fisiológica (FLEXNER, 1910, p. 24, tradução nossa).

O relatório de Abraham Flexner procura um ensino médico que seja fundamentado em bases teóricas sólidas, porém, para isso, centra o ensino na doença e no hospital e em dados obtidos do paciente através de diversos exames laboratoriais, utilizando a anamnese para acertar e inferir condições mais ou menos precisas, limitando o entendimento do processo saúde-doença ao biológico:

O corpo humano pertence ao mundo animal. Ele é um amontoado de tecidos e órgãos, em sua estrutura, origem e desenvolvimento essencialmente não muito diferente do que o biólogo está familiarizado; ele cresce, se reproduz, decai, de acordo com leis gerais⁷⁸ (FLEXNER, 1910, p. 53, tradução nossa).

Este ensino proposto por Flexner impede a visão do paciente pelo médico enquanto totalidade. Para o autor, “o estudante deve coletar e avaliar fatos. Os fatos estão encerrados no paciente. Ao paciente, portanto, ele deve ir⁷⁹” (FLEXNER, 1910, p. 92, tradução nossa), ou seja, não existe a visão universal, apenas o singular, o paciente, sendo nele resumidos tanto os problemas, quanto as soluções.

⁷⁶ No original: “he returns, relying no longer altogether on the senses with which nature endowed him, but with those senses made infinitely more acute, more accurate, and more helpful by the processes and the instruments which the last half-century's progress has placed at his disposal”.

⁷⁷ No original: “equipped the student with the necessary fundamental conceptions, knowledge, and technical dexterity”.

⁷⁸ No original: “The human body belongs to the animal world. It is put together of tissues and organs, in their structure, origin, and development not essentially unlike what the biologist is otherwise familiar with; it grows, reproduces itself, decays, according to general laws”.

⁷⁹ No original: “The student is to collect and evaluate facts. The facts are locked up in the patient. To the patient, therefore, he must go”.

Primeiramente proposto para as escolas médicas, o modelo *flexneriano* de ensino passou também a ser utilizado pelas outras profissões de saúde. Como vimos, esse modelo começou a ser implantado nos cursos de farmácia em 1962 e, assim como o tecnicismo, foi consolidado na reforma do ensino instituída com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1968. Na reforma do curso de farmácia de 1969 é reafirmado que “a **indústria farmacêutica** moderna é, essencialmente, uma **indústria de transformação**, empregando tecnologia em que predominam processos físicos” e que “a farmácia é um estabelecimento predominantemente comercial, com um artesanato técnico em involução” (MEC/CFE, 1969, p. 142, grifos no original). Segundo o parecer da reforma, com o passar do tempo os currículos dos cursos de farmácia tornaram-se muito ecléticos, preparando um profissional “amplamente **informado**, mas **superficialmente preparado**” (MEC/CFE, 1969, p. 143, grifos no original), o que levou a perda de mercado de trabalho, tanto na indústria quanto nas farmácias. O parecer também coloca que, com relação à farmácia comercial, sua preparação era inadequada, pois,

em decorrência de um excesso de conhecimentos científicos e técnicos, para uma atividade de comércio, mais e mais exclusiva, à proporção que se atrofiava a atividade referente à manipulação extemporânea de medicamentos (MEC/CFE, 1969, p. 143).

Ou seja, a reforma, em consonância o desenvolvimento, vê como inadequada uma formação consistente e aprofundada dos profissionais que atendem basicamente a atenção primária à saúde, enquanto vê como adequada a mesma formação consistente e aprofundada para atender a industrialização.

Em meados da década de 1970 o ensino tecnicista já estava consolidado, com ênfase na formação direcionada para as análises clínicas e toxicológicas. Ainda que se tenha tentado voltar o ensino em grande parte para a indústria, esta acolhia poucos profissionais, pois a pesquisa ainda era feita nos países capitalistas centrais.

Isso levou a grande maioria dos estudantes de farmácia da época (início da década de 1970) a optar pela formação em análises clínicas e toxicológicas (82%), seguida pela área de tecnologia (14%) e por último a farmácia propriamente dita (4%) (ESTEFAN, 1986).

4.1. OS CURRÍCULOS MÍNIMOS

Os currículos mínimos foram levados para os cursos de graduação a partir da LDB de 1961, com implementação em todos os cursos na Reforma Universitária de 1968, por influência dos chamados *Acordos MEC-USAID*⁸⁰. Tinham como objetivo fazer com que cada curso de graduação brasileiro tivesse um mínimo de disciplinas, um mínimo de conteúdos, um mínimo de carga horária, um mínimo de duração etc., em todas as universidades e faculdades, para que qualquer estudante tivesse, minimamente, a *mesma formação*. Isso implicava um detalhamento muito grande do currículo, o que acabou por engessar as universidades dentro de uma grade curricular restrita, inflexível e de rápida duração (BRASIL, 2003), fruto dos interesses desenvolvimentistas da ditadura militar.

Em 1962, com a implementação do que pode ser considerado o primeiro Currículo Mínimo (CM) para os cursos de farmácia, as mudanças sócio-econômicas iniciadas na década de 1930 são concretizadas na educação farmacêutica. Foi instituído através do Parecer 268/62 (Resolução s/n/, de 1963), na tentativa de centralizar e dominar o ensino no e pelo Estado. Este currículo assegurou as exigências da indústria transnacional, o que levava a uma necessidade de profissionais que desempenhassem “funções neste setor, na área de medicamentos e alimentos, e no de diagnósticos e exames clínico-laboratoriais” (SANTOS, 1999, p. 81). A educação farmacêutica passa da formação voltada para a farmácia a uma formação voltada a outras áreas, principalmente análises clínicas. Como exemplos, o estudante não era obrigado a frequentar as disciplinas voltadas para o medicamento e os profissionais formados passaram a ser chamados de “farmacêutico-bioquímicos” (PICKSIUS *et al.*, 1996).

A necessidade de uma formação específica e rápida se dava pela demanda de um profissional que pudesse atender ao mercado industrial crescente no país, que precisava de sujeitos que estivessem preparados para se inserir rapidamente no

⁸⁰ Esses acordos, entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), tinham como objetivo promover a reforma do ensino brasileiro, com o intuito de manter os países periféricos dentro de área de influência dos Estados Unidos, impedindo-os de se tornarem comunistas, sob influência da extinta União Soviética. No Ensino Superior foram assinados dois, em 1966: *Acordo MEC-USAID de Assessoria para Modernização da Administração Universitária*; revisto e substituído 10 meses depois pelo *Acordo MEC-USAID de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior* (PINA, 2008).

mercado de trabalho. Essa constatação pode ser observada no Parecer nº 268/62 do extinto CFE (MEC/CFE, 1963, p. 33):

Houve a preocupação de aliviar o curso de graduação do farmacêutico, de modo a estimular a formação desses profissionais tão necessários à segurança e ao bem estar das comunidades.

As indústrias farmacêuticas e de alimentos, em plena expansão no país reclamam o trabalho de três especialistas: o que fabrica medicamentos e alimentos, o que sabe controlar-lhes a composição, e o que é capaz de inventar novos produtos.

O segundo CM do curso de farmácia é estruturado a partir da Reforma Universitária de 1968, que veio no bojo dos acordos MEC-USAID, com o intuito de cumprir dois propósitos: “o de simplificar e o de atualizar” (MEC/CFE, 1970, p. I). É instituído a partir do Parecer 287/69 do CFE (Resolução 04, de 1969). Nesse período, a indústria representa a transformação, e a farmácia, a involução. Todavia, a demanda da indústria era por profissionais técnicos e não com base científica para produção de conhecimento (que era importado da matriz). Oficializam-se, além do já existente “farmacêutico-bioquímico”, o “farmacêutico” e o “farmacêutico-industrial”, através da divisão do currículo em “pré-profissional”, “primeiro ciclo profissional” e “segundo ciclo profissional”. Essa divisão é baseada no *Relatório Flexner*, resultando na divisão social e técnica do trabalho em farmácia. A dispensação de medicamentos passa a ser vista no meio acadêmico como apenas um repasse de produtos e não mais como atenção à saúde, sendo considerado, como já dito, “um artesanato técnico em involução” (PICKSIUS *et al.*, 1996).

Integrando os acordos MEC-USAID, foi também implementado o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar⁸¹ (PABAE), “responsável pela implementação de uma postura marcadamente tecnicista no trato de temas curriculares, influenciando profundamente o ensino do 3º grau⁸²” (SANTOS, 1999, p. 24). São retirados cada vez mais os conteúdos que permitiam ter uma base científica, crítica e reflexiva para produção do conhecimento e é dada grande ênfase ao ensino técnico.

⁸¹ Foi assinado em 1956, entre Brasil e Estados Unidos, tendo como objetivo a melhoria do ensino elementar brasileiro, mas que influenciou também o ensino superior (PAIVA e PAIXÃO, 2002).

⁸² Hoje chamado de Ensino Superior.

A todo este conjunto de formação, também se soma o Ensino Integrado e Ensino Programado (EIEP), que tinha como objetivo desenvolver inovações administrativas do ensino, na tentativa de diminuir a insatisfação de alunos, professores e da comunidade com o ensino superior (GASTALDO, MEYER e BORDAS, 1991).

O Currículo Mínimo de 1969 fortalece a característica positivista de um ensino fragmentado, institucionalizada no de 1962, e formaliza também a “departamentalização da universidade, com a conseqüente imposição de fronteiras estruturais e conceituais para as áreas do saber” (SANTOS, 1999, p. 83), consolidando a formação debilitada do profissional, basicamente reprodutora dos conhecimentos produzidos em outros países.

A Reforma de 1968 também extingue a matrícula por séries, passando a ser feita por disciplinas, com o intuito de flexibilizar e permitir a diversificação dos diferentes estudantes e do seu número total. Porém, segundo Zubioli (1992, p. 104), essas disciplinas representam muitas vezes “pulverizações descoordenadas de áreas de conhecimento”, não havendo concordância entre as disciplinas e as áreas de conhecimento. E essas disciplinas, que já se apresentavam divididas, foram novamente subdivididas, dificultando a já turva visão do todo.

O Parecer 287/69, inclusive, retira disciplinas fundamentais para a pesquisa e produção de conhecimentos na área medicamentosa, além de consolidar, no ensino, as políticas econômicas vigentes desde a década de 1930, que passaram a caracterizar o medicamento como produto que objetiva *exclusivamente* o lucro (PICKSIUS *et al.*, 1996).

Os currículos mínimos vieram a partir da pretensão de “reorganização do sistema educacional brasileiro, desenvolvendo a área educacional de tal modo que ela fosse adequada ao modelo de modernização das indústrias, que requeriam mão-de-obra barata com um mínimo de qualificação” (ARAÚJO e PRADO, 2008, p. 100), ou seja, preparavam “profissionais prontos para o mercado industrial, que estava em significativa expansão”, devido à ideologia desenvolvimentista do “milagre brasileiro” (ARAÚJO e PRADO, 2008, p. 100).

A seguir, nos quadros 2, 3 e 4, sistematizamos as disciplinas que compunham a grade curricular do curso de farmácia após cada reforma ocorrida. Podemos notar como, em 1832, as disciplinas eram basicamente um preparatório para o curso de

medicina e conforme as reformas aconteciam, o currículo cada vez mais se especializava no que hoje conhecemos como farmácia. Nota-se a divisão em ciclos (básico e profissionais) na reforma de 1962, com uma maior ênfase nos ciclos profissionais, considerados superiores ao básico (o “simples” farmacêutico), mantida pela reforma de 1969.

Com isso podemos notar uma contradição interna à educação escolar farmacêutica: ao mesmo tempo em que as reformas tinham como objetivo a formação de um profissional cada vez mais adaptado ao mercado de trabalho, as reformas também criavam cada vez mais uma identidade profissional do farmacêutico, desvincilhada do profissional médico.

ANO	SERIAÇÃO	DISCIPLINAS
1832	1º ano	Física Médica, Botânica Médica e Princípios Elementares de Zoologia (I);
	2º ano	Botânica Médica e Princípios Elementares de Zoologia (II), Química Médica e Princípios Elementares de Mineralogia;
	3º ano	Botânica Médica e Princípios Elementares de Zoologia (III), Matéria Médica Especialmente a Brasileira, Farmácia e Arte de Formular.
1854	1º ano	Física, Química e Mineralogia;
	2º ano	Botânica, Repetição de Química e Química Orgânica;
	3º ano	Repetição de Botânica, Matéria Médica e Farmácia.
1879	-	Introduz ao currículo de 1854: Zoologia, Terapêutica, Toxicologia e Farmacologia.
1901	1ª série	Química Médica, História Natural Médica, Matéria Médica e Farmacologia;
	2ª série	Matéria Médica e Farmacologia.
1911	-	Introduz ao currículo de 1901: Física, Química Analítica, Toxicologia, Química Industrial, Bromatologia e Higiene.
1925	1ª série	Física, Química Geral e Mineral, Botânica Geral e Sistemática Aplicada à Farmácia;
	2ª série	Química Orgânica e Biológica, Zoologia Geral e Parasitologia, Farmácia Galênica;
	3ª série	Microbiologia, Química Analítica, Farmacognosia;
	4ª série	Biologia Geral e Fisiologia, Química Toxicológica e Bromatologia, Higiene e Legislação Farmacêutica, Farmácia Química.

QUADRO 2: Elenco de disciplinas dos currículos após as diferentes reformas (1832 – 1925).

FONTE: POURCHET CAMPOS (1966); ZUBIOLI (1992).

ANO	SERIAÇÃO	DISCIPLINAS
1962	1º e 2º anos (ciclo básico comum)	Química Analítica, Química Orgânica, Bioquímica, Física, Botânica, Anatomia, Fisiologia, Parasitologia, Microbiologia, Farmacognosia;
	3º ano (farmacêutico)	Farmacotécnica, Química Farmacêutica, Economia Farmacêutica, Higiene e Saúde Pública, Deontologia e Legislação;
	3º ano (farmacêutico bioquímico)	Matemática e Estatística, Físico-Química, Química Orgânica, Química Analítica, Radioquímica, Bioquímica;
	4º ano (farmacêutico bioquímico)	Indústria Farmacêutica e de Alimentos: Tecnologia Geral, Bromatologia, Tecnologia dos Alimentos, Tecnologia Farmacêutica, Economia Farmacêutica, Microbiologia e Enzimologia Industriais;
Controle de Medicamentos e Análise de Alimentos: Análise Bromatológica, Controle Químico e Biológico de Medicamentos;		
Química Terapêutica: Química Farmacêutica, Fitoquímica, Farmacodinâmica, Quimioterapia Experimental, Toxicologia;		
Laboratório de Saúde Pública: Química Legal e Toxicológica, Química Bromatológica, Exames Parasitológicos, Microbiológicos e Hematológicos.		

QUADRO 3: Elenco de disciplinas fixadas pelo currículo mínimo de 1962.

FONTE: MEC/CFE (1963).

ANO	SERIAÇÃO	DISCIPLINAS
1969	Ciclo pré-profissional comum	Complementos de Matemática e Estatística, Física Aplicada à Farmácia, Química Analítica, Química Orgânica, Química Geral e Inorgânica, Bioquímica, Físico-Química, Botânica Aplicada à Farmácia, Biologia (Noções de Anatomia, Fisiologia, Histologia, Embriologia e Genética Humana), Parasitologia (Etiologia, Epidemiologia e Profilaxia das Parasitoses do Homem), Microbiologia e Imunologia (Microbiologia Geral, Etiologia, Epidemiologia e Profilaxia das Doenças Microbianas do Homem).
	Ciclo profissional comum	Farmacognosia, Farmacotécnica, Farmacodinâmica, Economia e Administração (Empresas Farmacêuticas), Deontologia e Legislação Farmacêutica, Higiene Social.
	2º ciclo profissional – farmacêutico industrial	Física Industrial, Tecnologia Farmacêutica e de Cosméticos, Enzimologia e Tecnologia das Fermentações, Controle de Qualidade (dos produtos farmacêuticos e cosméticos).
	2º ciclo profissional – farmacêutico bioquímico	1ª opção: Toxicologia, Tecnologia de Alimentos, Enzimologia e Tecnologia das Fermentações, Bromatologia;
2ª opção: Bioquímica Clínica, Microbiologia e Imunologia Clínica, Parasitologia Clínica, Citologia (exames citológicos de secreções, excreções, exsudatos, transudatos, licor cefalorraquiano e sangue).		

QUADRO 4: Elenco de disciplinas fixadas pelo currículo mínimo de 1969.

FONTE: MEC/CFE (1969).

4.1.1. Crítica ao tecnicismo do Currículo Mínimo

O Currículo Mínimo para os cursos de farmácia tinha como base a pedagogia tecnicista, que, como vimos (*cf.* capítulo 3, item 3.1.3), tinha como meta a racionalização do ensino, com vistas ao aumento da eficiência e da produtividade, diminuindo ao máximo as possíveis interferências subjetivas que pudessem pôr em risco esses objetivos.

Mas, além disso, quais os problemas que o tecnicismo trouxe para a produção do conhecimento científico?

Apesar de o curso de farmácia contar com um ciclo básico, cujo intuito, a princípio, seria o de fornecer uma base teórica para os estudantes poderem cursar o ciclo profissional, no tecnicismo esse ciclo é voltado, em geral, para a aplicação *prática* dos conhecimentos e não pela sua assimilação de forma reflexiva.

“A prática é fundamento e limite do conhecer e do objeto humanizado que, como produto da ação, é objeto do conhecimento” (VÁZQUEZ, 2011, p. 147). Além desse limite está a natureza que não sofreu ação prática do ser humano e que, ainda é algo exterior à humanidade, que pode vir a se converter em objeto da práxis humana, ou seja, objeto do conhecimento (VÁZQUEZ, 2011).

O ser humano conhece aquilo que sofreu sua ação, o objeto ou produto de sua atividade, e só conhece na medida em que atua, praticamente, sendo a práxis fundamento do conhecimento. Portanto, o problema da verdade objetiva, se a realidade corresponde ao pensamento, não pode ser resolvido através da teoria, por “um mero confronto teórico de nosso conceito com o objeto, ou de meu pensamento com outros pensamentos” (VÁZQUEZ, 2011, p. 148). Não se pode atestar a veracidade de um pensamento se ele não sair de si mesmo, se não ganhar corpo na realidade por meio da atividade prática. Somente desta forma, colocando o pensamento em relação com a práxis (pois esta está impregnada por ele) e na práxis, sendo um pensamento plasmado, realizado, pode-se falar de sua verdade ou falsidade. “É na prática que se prova e se demonstra a verdade, ‘o caráter terreno’, do pensamento. Fora dela, não é verdadeiro nem falso, pois a verdade não existe em si, no puro reino do pensamento, mas sim, na prática” (VÁZQUEZ, 2011, p. 148).

Rejeita-se a teoria que, isolada da práxis, como simples interpretação, está a serviço da aceitação do mundo. Reconhece e

eleva até o mais alto nível aquela que, vinculada à práxis, está a serviço de sua transformação. A teoria assim concebida se torna necessária, como crítica teórica das teorias que justificam a não transformação do mundo e como teoria das condições e possibilidades da ação. Assim, portanto, nem mera teoria nem mera práxis; unidade indissolúvel das duas (VÁZQUEZ, 2011, p. 154).

“A prática é sempre unidade do sujeito e do objeto” (LEFEBVRE e GUTTERMAN, 2011, p. 66), sendo que é nela que o sujeito supera sua subjetividade e o objeto supera sua objetividade. A prática, relação sujeito-natureza, é criadora, é a forma como o ser humano humaniza a natureza ao se humanizar, ou seja, “a prática envolve as complexas relações dos homens entre si e consigo mesmos” (LEFEBVRE e GUTTERMAN, 2011, p. 66).

Mas, apesar de a prática ser criadora,

a linha geral das soluções se determina teoricamente pela análise dialética. O pragmatismo isola um instante *psicológico*, aquele em que a ideia começa a ser considerada como *plano*, e o situa como absoluto (LEFEBVRE e GUTTERMAN, 2011, p. 69-70).

“Para a consciência simples, a vida é ‘prática’” (VÁZQUEZ, 2011, p. 37), no sentido prático-utilitário, não reconhecendo a dimensão limitada desse sentido. Dessa forma, vê a prática como algo autossuficiente, que não necessita de apoios estranhos, e, em seu modo de ver, não exige em conjunção uma atividade teórica. Esse sujeito que

tem diante de si a consciência comum, vive em um mundo de necessidades, objetos e atos “práticos” que se impõe para si mesmo como algo perfeitamente natural, e ao que não é possível subtrair-se ao menos que se queira tropeçar como tropeçam a cada instante os teóricos e, particularmente, os filósofos (VÁZQUEZ, 2011, p. 37).

Porém, para o marxismo, a relação entre teoria e prática reflexiva (práxis) é “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem”, e é “teórica, na medida em que esta relação é consciente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 111).

Isso significa que não há conhecimento – pensamento verdadeiro – isolado da prática, porém é preciso entender que existe uma relação intrínseca entre ambos. Assim como não há pensamento sem prática, também não existe prática sem

pensamento, já que, como vimos, ela é uma atividade humana orientada para um fim, é consciente. O critério da verdade é interno ao conhecimento, pois a prática está necessariamente plasmada com ele, na medida em que é uma atividade humana que transforma a realidade objetiva. Essa transformação dá ao ser humano uma nova objetividade, que requer, por sua vez, o pensamento como parte ou elemento dela (VÁZQUEZ, 2011).

A consciência – inseparável de toda atividade humana verdadeira – se apresenta então “como elaboração de fins e conhecimentos em íntima unidade” (VÁZQUEZ, 2011, p. 226). O conhecimento se integra na tarefa do ser humano de transformar a natureza e transformar a si mesmo, mas não de forma direta a essa atividade prática, transformadora e sim por meio dos fins. “A relação entre o pensamento e a ação requer a mediação dos fins que o homem propõe” (VÁZQUEZ, 2011, p. 226).

Para [a consciência simples], o prático – entendido, por sua vez, como já assinalamos anteriormente, em um sentido estritamente utilitário – contrapõe-se absolutamente à teoria. Essa se torna desnecessária ou nociva para a própria prática. Em vez de formulações teóricas, temos, assim, o ponto de vista do “senso comum” que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos. No lugar desses, temos toda uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas e, em alguns casos, as superstições de uma concepção irracional (mágica ou religiosa) do mundo. A prática se basta a si mesma, e o “senso comum” situa-se passivamente em uma atitude acrítica em relação a ela. O “senso comum” é o sentido da prática. Como não há inadequação entre “senso comum” e prática, para a consciência simples, o critério que esta estabelece em sua leitura direta e imediata é inapelável. A prioridade absoluta corresponde à prática, e tanto mais corresponderá quanto menos impregnada estiver de ingredientes teóricos. Por isso, o ponto de vista do “senso comum” é o praticismo; prática sem teoria, ou com um mínimo dela (VÁZQUEZ, 2011, p. 242).

A partir do momento que o sujeito pode utilizar o conhecimento para transformar a realidade, ele é útil. Ser verdadeiro significa reproduzir idealmente a realidade, mas não de forma inerte, e sim através da ascensão do abstrato ao concreto em e pelo pensamento, vinculado à prática social. O conhecimento se torna útil na medida em que é verdadeiro e não o contrário, no qual seria verdadeiro porque é útil, como o é para o pragmatismo. A utilidade é consequência da verdade, não seu fundamento ou essência; já para o pragmatismo, a verdade está

subordinada à utilidade, esta entendida como eficácia ou êxito da ação do sujeito. E esta ação é concebida como subjetiva e singular e não como atividade material, objetiva, transformadora. Portanto, enquanto para o pragmatismo o êxito é que revela a verdade, para o marxismo é a prática social que revela a verdade ou falsidade de um conhecimento, a sua correspondência ou não com a realidade objetiva (VÁZQUEZ, 2011).

Portanto, a prática na formação é absolutamente necessária, porém, uma prática aliada fortemente com uma teoria aprofundada, pela transmissão do conhecimento histórico e socialmente produzido pela humanidade, e as relações do objeto do conhecimento com o conhecimento daquele objeto. Nem só prática, nem só teoria, e sim a unidade indissolúvel de ambas.

4.2. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE FARMÁCIA

As discussões acerca da necessidade de um novo tipo de formação para os farmacêuticos tiveram início na década de 1980, principalmente pelo movimento de contestação do *Projeto Biomédico*⁸³. Esse movimento, que contou tanto com profissionais, quanto com estudantes, se somou ao movimento chamado de *Reforma Sanitária Brasileira*⁸⁴, que, especificamente para a categoria farmacêutica, resultou “na proposta de realização de um evento que pudesse refletir sobre a reformulação do currículo de formação do Farmacêutico” (PICKSIUS *et al.*, 1996, p. 23). A partir dessa proposta, vários eventos ocorreram: em 1987, 1988 (neste ano dois encontros), 1990, 1993, 1994 e 1995, chamados de *Seminário Nacional sobre*

⁸³ O *Projeto Biomédico* foi a tentativa de regulamentação da profissão de Biomedicina pela ditadura militar, cujo âmbito de atuação entrava em confronto com a profissão farmacêutica (pois seria mais uma profissão a atuar no ramo de análises clínicas) e se mostrava como uma tentativa de privatização do ensino, pois a maioria dos projetos eram de escolas particulares. Esse movimento de contestação também criticava a desnacionalização promovida pelos militares (UFRJ, 2007).

⁸⁴ Segundo Paim (2007), a Reforma Sanitária Brasileira (RSB), embora tenha sido proposta como uma reforma geral e teorizada para alcançar a revolução do modo de vida, teve como desfecho ser uma reforma parcial (setorial e institucional), que tende à manipulação político-ideológica, pois aponta para mudanças (formulando sobre os problemas de saúde e a organização dos serviços), mas mantém o *status quo*, iludindo quanto à solução. Porém, mesmo sendo uma reforma parcial, a RSB contribuiu e contribui para difundir a consciência do direito à saúde, vinculado à cidadania e também para a realização parcial de uma reforma democrática do Estado (pois a luta pela RSB esteve sempre muito vinculada à luta contra a ditadura militar e a reabertura democrática do país).

Currículo de Farmácia. Também ocorreram: *Encontro de Avaliação do Ensino Farmacêutico* (1991), os *Encontros Regionais de Ensino* (1992), e o *Encontro Nacional de Reforma Curricular* (1993, 1994 e 1995 (neste ano dois encontros)) (PICKSIUS *et al.*, 1996).

Ao longo dessa década de discussões, foi feito o diagnóstico de como estava a profissão farmacêutica, a discussão sobre os Currículos Mínimos, sobre o perfil profissional a ser construído, sobre a reforma curricular e seus componentes curriculares. Concluiu-se que o perfil farmacêutico que deveria ser seguido era o do profissional do medicamento, tendo sua formação voltada a todos os aspectos relacionados a ele,

desde a sua pesquisa, produção, comercialização, dispensação e vigilância de sua ação farmacológica, além daqueles voltados à definição da função social do Farmacêutico como profissional da saúde. (PICKSIUS *et al.*, 1996, p. 37).

Ao final de todo esse processo, foi construído um documento intitulado *Proposta de reformulação do ensino de Farmácia no Brasil*, redigido pela Federação Nacional dos Farmacêuticos (FENAFAR) e pela Executiva Nacional dos Estudantes de Farmácia (ENEFAR), o qual foi entregue em 1995 para o Ministério da Educação e Cultura/Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE). Mesmo após a Proposta ser entregue ao MEC, levou anos até que as novas DCN fossem promulgadas. O texto final das Diretrizes, entretanto, foi escrito de forma ampla, a fim de englobar todos os setores que discutiam a educação farmacêutica: FENAFAR, ENEFAR, Conselho Federal de Farmácia (CFF) e Associação Brasileira de Ensino Farmacêutico e Bioquímico (ABENFARBIO), principalmente as duas últimas instituições.

Majoritariamente entre 2001 e 2004, mas continuando até 2011, são aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os cursos de graduação existentes no Brasil, como forma de adequação do ensino superior à nova LDB (1996), extinguindo os Currículos Mínimos e flexibilizando ao máximo a estruturação pedagógica de cada universidade/faculdade do país, com o intento de flexibilizar e priorizar áreas do conhecimento na construção dos currículos de cada escola (MEC, s/d). Também possui o intuito de “induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definir múltiplos perfis profissionais” (BRASIL, 2003, p. 4).

Esse movimento de reformas curriculares começa na década de 1990, com o avanço do ideário neoliberal no Brasil e a adoção do modelo toyotista na indústria, o que ocasionou uma necessidade de trabalhadores mais flexíveis e que gerassem menores custos, para um conseqüente aumento da extração de mais-valor (cf. capítulo 2, item 2.3). Na área farmacêutica isso se deu principalmente pela precarização do trabalho e pela simplificação do processo de trabalho, transferindo para o maquinário grande parte do conhecimento elaborado, restando ao trabalhador a tarefa de operá-lo. E a elaboração desse conhecimento se restringe ainda mais aos países capitalistas avançados. A simplificação do trabalho faz com que não seja mais necessário um profissional altamente qualificado, com uma formação aprofundada, com a transmissão dos conhecimentos histórico e socialmente produzidos pela humanidade.

Mas, mesmo após a introdução do modelo neoliberal e do toyotismo, os países capitalistas periféricos, como o Brasil, perceberam que não conseguiriam obter as conquistas que existiam nos países capitalistas centrais, devido à divisão internacional do trabalho (ALBUQUERQUE, 2009).

Isso leva a órgãos internacionais, como UNESCO, UNICEF, UNDP⁸⁵ e Banco Mundial (BM), a elaborarem vários documentos que influenciaram as políticas de educação no país, baseando-se na *teoria do capital humano*, na qual a educação é entendida como um dos principais determinantes na competição entre os países (ALBUQUERQUE, 2009).

No começo da década de 1990 a UNESCO convoca diversos especialistas de todo o mundo para compor a *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, presidida por Jacques Delors, cujo relatório que tem o título *Educação: um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (que ficou conhecido como *Relatório Delors*) será um dos documentos que influenciará a LDB de 1996 (que será a base para as DCN para os cursos de farmácia).

Segundo o relatório da comissão, a educação é vista como o fator salvador da sociedade: “Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação

⁸⁵ UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); UNICEF: *United Nations Children's Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância); UNDP: *United Nations Development Programme* (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 1996, p. 5), sendo o tipo de educação base para essa salvação a *educação ao longo da vida*, baseada nos quatro pilares do ideário *aprender a aprender*: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Como já discutimos (*cf.* capítulo 3), a educação é um fator importante na transformação da realidade, porém, não é o fator decisivo ou o fator máximo. Além disso, a concepção de educação para a comissão, além do caráter salvador, não possui um caráter social⁸⁶, tendo a missão de frutificar talentos e capacidades singulares, sem entender as relações sociais nas quais esses frutos podem amadurecer ou não. Também prega, na linha do não entendimento das relações sociais, que é preciso “evitar o aumento do desemprego e a exclusão social ou, ainda, as desigualdades em relação ao desenvolvimento” (DELORS, 1996, p. 11), ou seja, o problema não é existir desemprego, exclusão social ou desigualdade, mas sim que estas saiam do controle.

Além disso, encontramos por todo o documento uma concepção de adaptabilidade, ou seja, não se deve transformar as relações sociais em que os sujeitos se encontram e sim adaptar-se a elas. Para isso, a educação deve partir do cotidiano, da vivência do aluno, do seu ambiente. Entendemos que é preciso compreender as relações sociais também no âmbito singular, porém, resumir a educação a este âmbito (como quer a comissão) impede que os sujeitos tenham uma real compreensão dessas relações no âmbito universal, que saiam da aparência do fenômeno, para a essência.

Em 2002, a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Farmácia, de acordo com a LDB e com as recomendações da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS/OMS) para o curso de farmácia nas Américas (BREYNER, 2006). A partir de sua publicação, todas as escolas de farmácia do Brasil deveriam adequar seus currículos às novas diretrizes (BRASIL, 2002).

⁸⁶ E quando no relatório a questão do social é tocada, é no sentido de convivência e não de sociabilidade (*cf.* nota 5).

Na *tentativa* de superar a dissociação entre teoria e prática dos Currículos Mínimos, foi imposta a formação do generalista, que, segundo as Diretrizes, teria uma visão ampla da profissão, e acabaria com a fragmentação do conhecimento que estava muito acentuada no currículo tecnicista. Dessa forma, deixaram de se formar profissionais com diferentes habilitações (farmacêutico, bioquímico e industrial) (BRASIL, 2002, art. 3º) e buscou-se também acabar com a separação entre ciclo básico e profissional (BRASIL, 2002, art. 13, inciso III). Porém, o ensino continua se dando nos moldes positivistas, com divisão entre ciclo básico e profissional⁸⁷, mas com redução de base teórica, necessária para a produção do conhecimento⁸⁸. E apesar da extinção formal das habilitações, a formação continua baseada nelas, mas agora com uma nova roupagem, chamada *generalista*, como se pode perceber ao ler todos os incisos do art. 5º das DCN, que detalham todas as áreas de atuação a que a formação deve estar voltada, ou seja, mantendo todas as atuações das antigas habilitações.

As DCN, nos seus 15 artigos, traçam *diretrizes norteadoras* que devem ser seguidas pelos colegiados de cursos para alteração de seus Projetos Políticos-Pedagógicos e grades curriculares (BRASIL, 2002). As diretrizes vêm após décadas de vigência do Currículo Mínimo: inflexível e autoritário; e acabam sendo escritas, em consequência a isso, no extremo oposto ao CM: total flexibilização e descentralização.

Isso levou a um grande problema, que é a heterogeneidade dos cursos. Como as diretrizes dão apenas um norte, cada colegiado de curso estruturou seu

⁸⁷ Essa divisão se mantém também por questões físicas: as universidades, principalmente as mais antigas, foram construídas pensando nessa divisão, assim, não é somente a proposta do curso que está dividida e sim fisicamente os cursos da saúde estão divididos em básico e profissional, normalmente em *campi* diferentes (ou setores diferentes quando a universidade/faculdade possui apenas um *campus*). Para acabar com a divisão em ciclos é preciso investimento e acabar com a concepção “racionalista” (de custos) do período militar (que ainda vigora) de que para fins idênticos não se pode usar mais de um recurso (que seria: se existe um professor que pode ministrar histologia para diversos cursos da saúde, não se pode ter um professor de histologia por curso/área do conhecimento). Não existe espaço para nos aprofundarmos aqui, porém essa “racionalização” impede uma divisão realmente racional, por área de conhecimento, o que *poderia* proporcionar uma diminuição da sua fragmentação.

⁸⁸ Mesmo após quase uma década da implementação do currículo generalista, ainda existem abordagens que tentam diminuir ainda mais o conteúdo científico do curso. Por exemplo, uma das conclusões dos participantes da VII Conferência Nacional de Educação Farmacêutica, que ocorreu em junho de 2011, era de que existia “um excesso de conteúdos básicos em detrimento dos conteúdos aplicados” (OLIVEIRA, s/d, s/n). Segundo o autor, “após uma análise crítica, poderíamos afirmar de cerca de 20% dos conteúdos ensinados não têm nenhuma aplicação na formação de competências para o bom exercício profissional”.

currículo da forma como achou mais lucrativa, fazendo com que, atualmente, cursos de diversas regiões do Brasil formem profissionais completamente distintos uns dos outros, cada um com uma base científica diferente. É preciso ficar claro que um mínimo de currículo é necessário, pois é preciso a mesma base de conhecimento para que seja formado o farmacêutico. Até mesmo aqueles que fazem apologia às DCN o sabem, como por exemplo, o CFF, com suas publicações, que tentam estabelecer um mínimo de currículo para os cursos de farmácia – Fernandes *et al.* (2008), Bermondés *et al.* (2008) e Cecy (2011).

Segundo Fernandes *et al.* (2008), no Brasil os cursos de farmácia não tem um mínimo de padronização de conteúdos por área de conhecimento, sendo necessária uma revisão e conseqüentemente estabelecimento desses padrões mínimos para organização curricular. Já Bermondés *et al.* (2008, p. 18) procuram construir um documento “que aponta conteúdos referenciais para uma formação com a qualidade mínima necessária”.

Defender esse mínimo de currículo não quer dizer defender o Currículo Mínimo. Mas, entendida a educação como transmissão do conhecimento histórico e socialmente produzido pela humanidade, existem saberes que o futuro profissional deve necessariamente se apropriar. Por isso também é preciso tomar cuidado com a regionalização da formação. Um farmacêutico formado, por exemplo, no estado do Amazonas, não pode ter uma formação completamente diferente de um formado no Rio Grande do Sul. Não existem – pelo menos, não deveriam – existir diversos *tipos* de farmacêuticos (ainda mais atualmente, quando não existem mais – teoricamente – habilitações, e todos são generalistas). Para se formar um farmacêutico, é preciso certa formação e esta deve ser ofertada para todos os sujeitos, independentemente da sua localidade (obviamente isso não impede que existam especificidades em relação aos diversos cursos).

Junto a essa flexibilização e descentralização das diretrizes também veio uma mudança pedagógica, do ensino tecnicista para o ideário do aprender a aprender (BRASIL, 2002, art. 4º, inciso V; art. 9º; art. 13, inciso II), com vistas a *capacitar* o sujeito a atuar nas antigas habilitações, ou seja, nas “atividades referentes aos fármacos e aos medicamentos, às análises clínicas e toxicológicas e ao controle, produção e análise de alimentos” (BRASIL, 2002, art. 3º).

Também existe uma ênfase na necessidade de um ensino inter, multi e transdisciplinar (BRASIL, 2002, art. 5º, inciso III), com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva (BRASIL, 2002, art. 3º). Porém, fica-se subentendido o que seria esse ensino inter, multi e transdisciplinar, assim como qual é a forma na qual se dá uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, relegando aos cursos a forma como atingir esses objetivos abstratos.

Nas Diretrizes o conhecimento não é tratado como transmissão histórica daquilo que já foi produzido pelo ser humano, na forma de conceitos científicos, e sim como conjunto de *competências e habilidades* que devem ser adquiridas pelo estudante. Essas habilidades seriam (BRASIL, 2002, art. 4º): a *atenção à saúde*, que consiste em "promover ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde"; a *tomada de decisões*, que consiste em "tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de prática"; a *comunicação*, que consistem em ser acessível e "manter a confidencialidades das informações a ele confiada, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral"; *liderança*, que consistem em assumir "posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade"; *administração*, que consistem em estar apto "a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação", assim como deve estar apto a ser empreendedor, gestor, empregador ou liderança na equipe de saúde; e *educação permanente*, pois "os profissionais de saúde devem aprender a aprender". Também existem inúmeras outras competências e habilidades descritas no artigo 5º, que são descritas de forma técnica, orientadas para uma formação rápida e voltada ao que se considera prático.

Soma-se a isso que, apesar de as DCN terem como objetivo uma formação voltada para a atenção à saúde, essa concepção fica subsumida ao senso comum, não sendo elaborada nas diretrizes, da mesma forma que os outros objetivos da formação.

4.2.1. Crítica ao aprender a aprender das Diretrizes Curriculares Nacionais

Em alguma passagem de suas obras, Hegel comenta que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes. Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa (MARX, 2011b, p. 25).

Era preciso superar o tecnicismo do Currículo Mínimo, porém, isso foi feito voltando a uma tendência anterior a ela, o escolanovismo, com a roupagem do ideário do aprender a aprender. Este ideário, ou lema, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas, sendo que “o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo”, “o importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas” (SAVIANI, 2010, p. 431). Porém, naquela época, significava

a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada [sujeito] tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social (SAVIANI, 2010, p. 432).

E atualmente, diferentemente do passado, esse lema liga-se “à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2010, p. 432).

Esse lema, portanto, prima pela espontaneidade, não permitindo ao estudante, em sua formação, se apropriar dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da história humana. O profissional se torna um técnico que resolve problemas, a partir de conhecimentos elaborados historicamente que ele desconhece as raízes, somente sabe aplicá-los.

Quando o ensino tradicional deu lugar à Escola Nova, esta possuía todas as virtudes, enquanto aquele possuía todos os vícios. Novamente, quando o tecnicismo dá lugar a essa *nova* Escola Nova, esta possui todas as virtudes e aquele, todos os vícios. Segundo Duarte (2006), o lema do aprender a aprender é a expressão, no campo educacional, das ideologias que legitimam a sociedade capitalista. Além disso, ressalta que, para muitos intelectuais da educação da atualidade, esse lema significa “um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras,

progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos [sujeitos] e da sociedade do próximo século” (DUARTE, 2006, p. 1).

Atualmente se exige “a participação do conhecimento e o desenvolvimento intelectual daqueles que atuam no processo produtivo” (DUARTE, 2006, p. 5), porém, ao mesmo tempo, o nível de automação existente diminui o número de trabalhadores necessários a essa produção. Isso faz com que o processo produtivo exija uma elevação do nível intelectual dos trabalhadores, porém, de forma “limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho”, evitando assim, que o conhecimento seja utilizado para a superação da sociedade capitalista (DUARTE, 2006, p. 5).

Para se manter como classe dominante, a burguesia lança mão tanto da repressão pela força, que não pode ser utilizada a todo momento, quanto de formas de disseminação da ideologia dominante, ideologia esta que mistifica as relações sociais e as apresenta como a forma mais desenvolvida de sociedade e de que as condições estão sempre melhorando para toda a população. Para disseminar essa ideologia e impedir que a grande massa de pessoas que vivem expropriadas das objetivações da sociedade não aja radicalmente, é preciso difundir “conhecimentos elementares que produzam determinadas atitudes imediatas no cotidiano dos [sujeitos], atitudes essas que se traduzem em amenização, a baixo custo, de problemas sociais gerados pela miséria” (DUARTE, 2006, p. 6). E para que esse conhecimento possa ser difundido, é preciso que esses sujeitos tenham condições “de assimilar as informações imediatamente aplicáveis sem a necessidade de grandes alterações no cotidiano dos [sujeitos]” (DUARTE, 2006, p. 6-7).

Note-se que estamos fazendo referência a um complexo processo que envolve a questão do controle, pelas classes dominantes, de quanto do conhecimento possa e deva ser difundido, para quem e sob quais formas, de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica e, ao mesmo tempo, que essa população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de sua adaptação à vida social. [...] De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo

econômico e político do capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2006, p. 7).

Segundo Duarte (2006), o núcleo definidor do ideário do aprender a aprender é a desvalorização da transmissão do saber objetivo, somado à diluição do papel da escola na transmissão desse saber, à descaracterização do professor como sujeito fundamental no ato de transmitir conhecimento e na própria negação do ato de ensinar. Esse lema vem com a roupagem “de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional”, porém, na verdade, “é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites” (DUARTE, 2006, p. 8). Tem como objetivo, preparar os sujeitos para se adaptarem às relações sociais alienadas do capitalismo, através do “esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo” (DUARTE, 2006, p. 9).

Ao mesmo tempo em que é necessária a formação dos trabalhadores para a reprodução do capital, também é preciso limitar as expectativas destes sujeitos quanto à socialização do conhecimento, difundindo a falsa ideia de que o que importa não é o conhecimento, e sim adquirir a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo (DUARTE, 2006). Nesse sentido, a educação está sendo utilizada para fazer com que os sujeitos estejam dispostos a aprender qualquer coisa, sem se importar com o que seja, “desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado” (DUARTE, 2006, p. 54).

Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade [singular] que resultaria, em última instância, da educação (DUARTE, 2006, p. 48).

De acordo com Duarte (2006), a concepção de educação contida neste ideário é a de um instrumento utilizado para preparar os sujeitos a viver em uma sociedade em acelerado processo de mudança, dinâmica, na qual os conhecimentos são cada vez mais provisórios. Divulga-se a ideologia de que quem deseja participar do mercado de trabalho, não pode perder tempo, pois este é pouco, a sociedade muda em uma velocidade extrema, há muito que fazer, é preciso agir de forma

pragmática e rápida e não se pode perder tempo com discussões políticas ou ideológicas.

Temos como exemplo, na educação farmacêutica, a análise de Carlos Cecy (2011, p. 54), membro da ABENFARBIO, quanto aos dez anos das DCN:

Note-se que a recomendação estimula uma formação generalista, entendendo que o aprofundamento profissional deva-se dar a nível de pós-graduação.

Isto é justificado pela rapidez com que o conhecimento e as tecnologias evoluem, tornando impossível a elaboração de um currículo que contemple, em profundidade, todas as atividades que por lei o formando poderá exercer. Por outro lado, as instituições de ensino dificilmente teriam agilidade e recursos necessários para oferecerem um ensino contextualizado em todo o âmbito profissional.

Com o aumento do acesso da classe trabalhadora ao ensino de graduação, esse precisa se tornar aligeirado, ou seja, o mais prático possível, relegando a transmissão do conhecimento para a pós-graduação, que, ou possui poucas vagas em relação ao número de graduados (as pós-graduações *stricto sensu*), ou possui muitas vagas e é paga (as pós-graduações *latu sensu*), não estando, dessa forma, disponível para todos os trabalhadores. A transmissão do conhecimento, o aprofundamento dele, fica relegada à elite. Além disso, não permite o desenvolvimento de uma autonomia intelectual, pois o profissional está sempre dependente de um curso, que repassa uma grande quantidade de informações, mas sem base teórica aprofundada e que, a cada mudança no mercado de trabalho, exige um novo curso, normalmente de curta duração, prático e pago.

Assim, o aprender a aprender sintetiza “uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos [sujeitos]”, pois o caráter dinâmico do mercado exige um processo de adaptação constante, na qual a criatividade significa “encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital” (DUARTE, 2006, p. 42). Portanto, “‘aprender a aprender’ é aprender a adaptar-se” (DUARTE, 2006, p. 52).

5. O MOVIMENTO HISTÓRICO DO CURSO DE FARMÁCIA DA UFPR

Neste capítulo estudaremos o atual Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de farmácia da UFPR. Para isso, passaremos por diversos currículos, desde a década de 1970, mostrando as mudanças que resultaram no currículo atual. É preciso lembrar que estamos estudando o currículo como expressão particular de um movimento mais amplo, o movimento geral do capitalismo, e não o currículo por si só, pois ele é apenas um dos aspectos da formação.

O PPP para o curso de farmácia da UFPR foi estruturado em 2003, um ano após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de farmácia, envolvendo docentes e alunos da instituição, além de profissionais do Conselho Regional de Farmácia (CRF) do Paraná. Foi instituído pela resolução nº 19 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFPR, no ano de 2004. Apesar de o currículo ter sofrido diversos ajustes curriculares ao longo destes últimos anos, seus princípios, forma e conteúdos permanecem os mesmos.

Os currículos do curso de farmácia da UFPR a que tivemos acesso são os de 1974, 1975, 1981, 1990, 1992, 1997 e 2004⁸⁹. A partir disso, podemos tecer algumas considerações.

O Currículo Mínimo (CM) de 1974, dentre aqueles a que tivemos acesso, é um dos dois que possuem ementas das disciplinas. As ementas descrevem basicamente quais os tópicos que devem ser ministrados em cada uma, sem indicação de referências que deverão e/ou poderão ser usadas. Neste currículo, algumas das disciplinas possuem como objetivo uma formação voltada para um dos seguintes aspectos: ou para a *pesquisa*, ou para o *diagnóstico*, ou para o *laboratório*. Não existe uma concepção clara do que é saúde, ficando sempre subentendido o que é, partindo de concepções do senso comum, ou seja, não é uma concepção que entenda todas as diversas determinações das relações sociais envolvidas. Também nos é possível dizer que o conhecimento neste currículo é tratado como algo totalmente prático, que seja utilizado de forma rápida e eficaz, a prática pela prática, base da pedagogia tecnicista. Não se entende o conhecimento

⁸⁹ No documento que consta no APÊNDICE se encontram as grades curriculares destes currículos e as cargas horárias semanais de suas respectivas disciplinas.

como produção histórico-social do ser humano, que propicia a humanização do sujeito.

O currículo de 1975 é o outro a possuir ementas. Porém, desaparecem as características de para o que as disciplinas são voltadas, nem ao menos para a *pesquisa*, para o *diagnóstico*, para o *laboratório*, e passam a ser um enumerado de conhecimentos técnicos que devem ser ensinados, sem qualquer especificação.

No CM de 1981 já não existem mais ementas, apenas o rol de disciplinas e suas respectivas cargas horárias. Essa característica é a mesma para os currículos de 1990, 1992 e 1997. Isso reflete a concepção tecnicista de educação instituída no curso de farmácia da UFPR, pois o imprescindível eram os conhecimentos técnicos, práticos e de rápida assimilação, para que o estudante estivesse o mais rápido possível preparado para o mercado de trabalho e que nele se inserisse sem dificuldades.

A resolução do CEPE/UFPR que institui o currículo de 2004 também não possui ementas, mas as encontramos no Projeto Político-Pedagógico. Nele, entre as páginas 21 e 34 encontramos o item 6.4 – *Seleção dos conteúdos* –, no qual temos elencados diversos conteúdos que deverão ser ministrados durante a graduação. Tais conteúdos se encontram da mesma forma que as ementas dos Currículos Mínimos, apenas um enumerado de conhecimentos técnicos que devem ser ensinados.

Na análise do PPP como um todo, temos objetivos da formação do curso, sempre em consonância com as DCN para os cursos de farmácia, utilizando-se, inclusive, de textos muito semelhantes. Reproduz, dessa forma, os objetivos abstratos das diretrizes. Também trata o conhecimento da mesma forma, como *competências* e *habilidades* que devem ser adquiridas e não como transmissão do conhecimento produzido histórico e socialmente pela humanidade.

A partir desta análise, elaboramos os gráficos 1 e 2, a seguir. Neles temos as *proporções entre ciclo básico e ciclo profissional* (gráfico 1), as *proporções entre carga horária teórica e carga horária prática* (gráfico 2). Para isso, contabilizamos todas as cargas horárias do ciclo básico, mesmo quando as disciplinas estavam separadas por períodos. No currículo de 2004, apesar de não existir essa divisão como nos Currículos Mínimos, ele ainda traz (no artigo 1º da Resolução 19/04-CEPE) a divisão entre *formação básica* e *formação profissional específica*, e foi a

partir dessa divisão que fizemos nossa contagem. Também estamos supondo, para os nossos cálculos, que foram cursadas todas as três habilitações (pois nos Currículos Mínimos era possível não cursar todas as três, ficando a cargo do estudante escolher quais habilitações realizar).

A partir do currículo de 1990 aparece a obrigatoriedade de se escolher disciplinas optativas para serem cursadas, sendo as cargas horárias dos diversos currículos o que segue: para o currículo de 1990 eram 225 horas para farmácia, além de 75 para bioquímica e 75 para indústria (porém, neste caso em específico, optativas de bioquímica eram as disciplinas obrigatórias da indústria, e vice-versa, por isso, considerando que foram cursadas todas as três habilitações, as optativas já foram contabilizadas como obrigatórias). No currículo de 1992 e de 1997 eram 60 horas para cada habilitação, num total de 180. No currículo vigente, de 2004, são 240 horas de optativas.

As optativas não foram contadas, pois, como podem ser escolhidas, elas vão variar de um estudante para o outro. Mas, escolhendo aleatoriamente algumas combinações, nossos cálculos mostraram uma diferença nas proporções, com e sem as optativas, de cerca de $\pm 2\%$, não interferindo no valor para a análise final. Lembramos que a carga horária descrita logo acima para as optativas é a *carga horária semestral*, porém, nossa unidade de medida é *carga horária semanal*, por isso, o valor utilizado para nossos cálculos se encontram nesta unidade.

O gráfico 2 não possui os dados do currículo de 1981, pois o mesmo não traz divisão entre carga horária teórica e prática, apenas a carga horária semanal total. E, em ambos os gráficos, não estão contados os estágios obrigatórios de final de curso. Porém, no currículo generalista existem vários *estágios* (observação e vivência) na grade e foram contados porque são ministrados como disciplinas, porém, o estágio obrigatório de final de curso (profissionalizante) não foi contado.

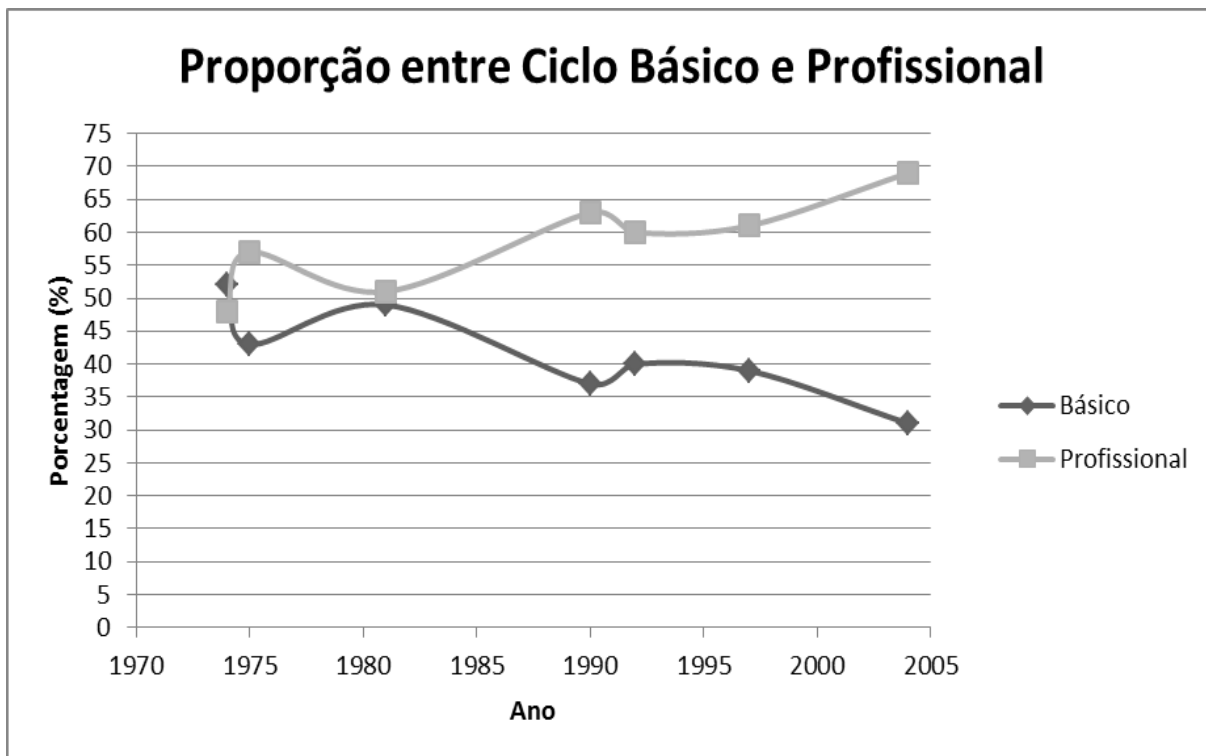


GRÁFICO 1: Proporção entre ciclo básico e ciclo profissional nos currículos de 1974, 1975, 1981, 1990, 1992, 1997 e 2004, do curso de farmácia da UFPR.

FONTE: O autor (2013).

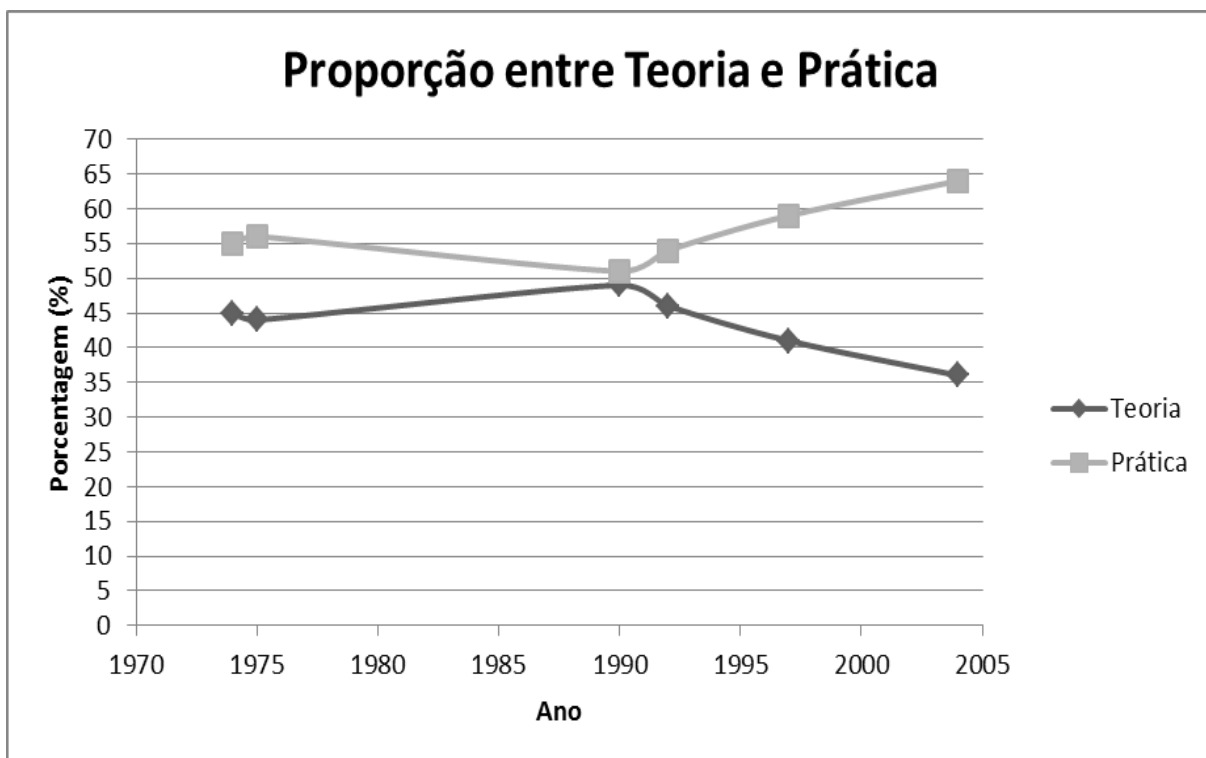


GRÁFICO 2: Proporção entre carga horária teórica e prática nos currículos de 1974, 1975, 1990, 1992, 1997 e 2004, do curso de farmácia da UFPR.

FONTE: O autor (2013).

Como podemos notar, a partir da análise dos gráficos, houve uma grande diminuição do ciclo básico, que segundo Flexner (1910), deveria dar um suporte teórico substancial para o estudante. Consequentemente, houve um aumento considerável do ciclo profissional. Aparentemente, essa poderia ser uma mudança positiva do currículo generalista em relação ao currículo tecnicista, pois, segundo as DCN, é preciso acabar com a divisão em ciclos, e, para além das diretrizes, consideramos que a racionalização proposta por Flexner precisa ser superada, não em direção a uma simples extinção do ciclo básico, mas que a formação possa se dar, por exemplo, por área de conhecimento, sem a necessidade de racionalização de custos, um dos motivos dessa divisão. Porém, ao analisarmos essa proporção em conjunto com a proporção entre teoria e prática, notamos que também há uma diminuição da carga horária teórica em relação à carga horária prática, ou seja, a diminuição da proporção do ciclo básico (aquele que traria a fundamentação teórica para os outros ciclos) em relação ao ciclo profissional está associada à diminuição da teoria em relação à prática, o que mostra que nem todos os aspectos do tecnicismo foram superados com a mudança de concepção pedagógica, e que ambas as concepções coadunam no sentido do esvaziamento da transmissão do conhecimento histórico-social produzido pela humanidade, sendo que esta característica está mais acentuada atualmente, no currículo generalista.

Podemos notar com clareza esse aspecto na seguinte passagem: “As disciplinas deverão integrar o conhecimento e sua aplicação, problematizando, estendendo a aplicabilidade prática do conhecimento em relação à prática real do profissional farmacêutico generalista” (UFPR, 2003, p. 97). Ou seja, o que importa na formação do sujeito não é sua humanização, a apreensão do conhecimento produzido pela humanidade e sim sua aplicação prática, imediata. Lembramos que não somos contra a prática, mas, como vimos (*cf.* capítulo 4, item 4.1.1), o problema é a prática pela prática, sem vinculação com a teoria, sem a transmissão de um conhecimento aprofundado do que já foi produzido pela humanidade para fundamentar essa prática.

Na conformação do currículo generalista da UFPR, apesar de as Diretrizes preconizarem o fim das habilitações (farmácia, indústria e bioquímica), estas se mantêm e, com o intuito de manter todas em um espaço de tempo menor (de 6 anos do Currículo Mínimo para 5 anos no currículo generalista), a solução foi retirar o

tempo necessário do ciclo básico, conforme extrato da reunião de implantação do novo currículo, de 30 de maio de 2003:

As disciplinas deverão redimensionar suas respectivas cargas horárias e encaminhar a esta coordenação, de modo que o Farmacêutico Generalista receba todos os conteúdos necessários à Farmácia, às Análises Clínicas e a (*sic*) à Indústria. (obs: isso inclui alteração de carga horária nas disciplinas do básico, cerca de 20%). (UFPR, 2003, p. 76).

E extrato da reunião do dia 06 de junho de 2003:

Caracterizou-se a necessidade de redução da carga horária do ciclo básico uma vez que atualmente, esta compreende 45% da carga horária total do curso. Sabe-se que as Diretrizes Curriculares limitam o básico a 20% da carga horária total. (UFPR, 2003, p. 78).

Porém, segundo as DCN, artigo 13, inciso III, é preciso evitar “a separação entre ciclo básico e profissional”, não existindo qualquer diretriz com um máximo para o básico. Como essa divisão se acentuou profundamente no CM, e as diretrizes pretendem alcançar o extremo oposto ao tecnicismo, essa é uma das características que precisavam ser combatidas. Porém, apesar de essa divisão ter aprofundado uma fragmentação do conhecimento, ela primava pela transmissão do conhecimento histórico e socialmente produzido. Essa extinção dos diferentes ciclos, por outro lado, vem acompanhada de redução da carga horária teórica em detrimento da carga horária prática, diminuindo essa transmissão do conhecimento.

Isso mostra o quanto é abstrato a concepção de *generalista* das DCN, que procuram superar a divisão tecnicista do CM em habilitações, porém, exigem o ensino de todas as áreas de atuação. Fazem isso relegando aos cursos a forma de executar essa tarefa (em nome da flexibilidade e descentralização), que acabam mantendo as habilitações, com a roupagem de generalista. E, para que se possa mantê-las, é preciso conseguir espaço de alguma forma, e o encontrado, no caso da UFPR, foi cortar carga horária das disciplinas básicas.

Também nos serve como exemplo de que o currículo generalista coaduna com o tecnicismo, a forma como se daria uma formação humanista, reflexiva e ética no novo currículo, com o primado do empirismo (UFPR, 2003, p. 99, grifos nossos):

Todas as disciplinas deverão em algum momento focar os aspectos humanistas, éticos, cidadãos, sociais e políticos da *aplicação de seus conteúdos na prática profissional*. Como exemplo propomos:

O conteúdo desta aula, desta unidade, deste projeto, é importante para a sociedade à medida que...

Mas mesmo que não fosse baseada no empirismo, será que essa nova formação é diferente da anterior e é realmente humanista, reflexiva e ética? Aparentemente não podemos responder a esta questão, pois, assim como acontece com a concepção de saúde, o entendimento do que seriam esses conceitos fica subjugado ao senso comum.

Assim como a diminuição da base teórica e a não superação total do tecnicismo, a partir de nossas apreciações sobre o currículo do curso de farmácia da UFPR, identificamos as contradições internas fundamentais na educação farmacêutica – e conseqüentemente na formação do farmacêutico – para que possamos discutir.

Essas contradições são: a utilização do *aprender a aprender* como ideário pedagógico na formação do farmacêutico; basear a formação em uma “humanização” dos conteúdos e dos sujeitos, além de uma ênfase numa formação ética; utilizar a interdisciplinaridade (e seus outros prefixos) como forma de superar a fragmentação do ensino; e a falta de uma concepção de saúde que supere a subsunção desta à mercadoria.

5.1. É POSSÍVEL APRENDER A APRENDER CONCEITOS CIENTÍFICOS?

O novo currículo do curso de farmácia da UFPR pretende superar o tecnicismo do currículo mínimo, o que é algo fundamental, devido a todos os fatores que já foram discutidos (*cf.* capítulo 3, item 3.1.3; e capítulo 4, item 4.1.1). Porém, essa superação é feita através da adoção do ideário do *aprender a aprender* (advindas das DCN) como concepção pedagógica. Segundo o PPP, o objetivo geral do curso é que o profissional formado seja “capaz de inserir no seu cotidiano profissional as dimensões éticas, humanísticas e cidadãs, capaz de agregar ao seu cotidiano a capacidade de *aprender a aprender* para poder intervir” (UFPR, 2003, p. 20, grifos nossos). Já fizemos a crítica a esse ideário (*cf.* capítulo 4, item 4.2.1), mas

nos resta realizar essa crítica a partir do viés do conhecimento, mais especificamente, das funções psicológicas superiores – do conceito científico.

Faremos aqui apenas uma síntese sobre o desenvolvimento do pensamento, pois o que nos importa é a *relação que existe entre o aprender a aprender e os conceitos científicos*, que são as funções psicológicas superiores. Para isso utilizaremos o autor bielo-russo Lev Vigotski⁹⁰. Ele faz sua pesquisa para verificar como se dá o desenvolvimento do pensamento na criança, porém, entendendo que esse desenvolvimento não é estanque, chegando a um fim ao terminar a infância e, dessa forma, considerando o desenvolvimento pronto e acabado. O autor entende que este continua ao longo da vida, sendo necessário entender este movimento do desenvolvimento do pensamento de forma dialética, com superações e regressões, a partir das contradições do movimento da realidade objetiva em que está inserido o sujeito.

O processo do desenvolvimento dos conceitos pode ser dividido em três estágios, cada um se dividindo em várias fases. No **primeiro estágio**, manifestado geralmente na criança de tenra idade, existe “a formação de uma pluralidade não informada e não ordenada, a discriminação de um amontoado de objetos vários no momento em que essa criança se vê diante de um problema”, no lugar da inserção de um novo conceito, que é a solução do adulto. Neste estágio o significado da palavra (ou signo que a substitui) se estende de forma difusa e não direcionada a vários elementos que estão vinculados externamente nas impressões da criança, e dispersos internamente (VIGOTSKI, 2009).

Nesse estágio do desenvolvimento, o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista. Na formação dessa imagem cabe o papel decisivo ao sincretismo da percepção ou da ação infantil, razão por que essa imagem é sumamente instável (VIGOTSKI, 2009, p. 175).

De acordo com Vigotski (2009), a criança substitui a carência de nexos objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos, confundindo a relação

⁹⁰ Não utilizamos as versões que foram traduzidas do inglês, que são revisadas e editadas, com vistas a fazer uma leitura errônea de Vigotski, sem as bases metodológicas marxistas do autor. Para a crítica às concepções que tentam aproximar Vigotski do construtivismo, de Piaget e do pós-modernismo, cf. Duarte (2006).

entre as impressões pessoais e o pensamento e a relação entre os objetos. Neste estágio o significado da palavra utilizada pela criança pode, *aparentemente*, lembrar o significado da palavra dado pelo adulto. Dessa forma se estabelece uma conexão entre a criança e o adulto, pois “o significado da mesma palavra na criança e no adulto frequentemente se cruza no mesmo objeto concreto e isto é suficiente para que adultos e crianças se entendam” (VIGOTSKI, 2009, p. 176). Porém, mesmo que a utilização seja parecida, o desenvolvimento da palavra em cada um dos sujeitos se desenvolve de forma distinta, através de operações bem diversas e originais.

Este estágio se divide em três fases. Na **primeira fase**, a formação da imagem sincrética corresponde à palavra, como mera extensão do objeto, sem significado, é o período de provas e erros no pensamento infantil. Na **segunda fase**, a imagem sincrética é formada “com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em outra relação mais complexa que surge entre eles no processo de percepção imediata” (VIGOTSKI, 2009, p. 177). Na **terceira fase**, que é a fase superior deste estágio, marcando a sua conclusão e a passagem para o próximo estágio na formação dos conceitos, é a fase na qual a imagem sincrética (equivalente ao conceito) se forma em uma base mais complexa, se apoiando “na distribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos, antes de mais nada daqueles unificados na percepção da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 177), de modo que cada elemento particular é o representante de algum grupo de objetos, porém, todos esses elementos juntos não guardam qualquer relação interna entre si “e representam o mesmo nexos desconexo do amontoado que os equivalentes dos conceitos nas duas fases antecedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 177).

O **segundo estágio** é denominado por Vigotski (2009, p. 178, grifos no original) de “estágio de formação de complexos” ou “*pensamento por complexos*”. Este estágio também conduz à formação de vínculos, estabelecimento de relações, unificação e generalização de objetos particulares, porém, de forma profundamente diferente do pensamento por conceitos.

Isto significa que as generalizações criadas por intermédio desse modo de pensamento representam, pela estrutura, complexos de objetos particulares concretos, não mais unificados à base de vínculos subjetivos que acabaram de surgir e foram estabelecidos

nas impressões da criança, mas de vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos (VIGOTSKI, 2009, p. 178-9).

No primeiro estágio a criança cria uma imagem sincrética que é equivalente aos conceitos do adulto. Já no segundo estágio ela cria complexos com o mesmo sentido funcional dos conceitos. Não existem mais *nexos desconexos* e sim o começo de uma união de objetos homogêneos em um mesmo grupo, de acordo com as leis dos vínculos objetivos entre estes objetos, constituindo um pensamento coerente e objetivo (VIGOTSKI, 2009).

A diferença desse segundo estágio no desenvolvimento dos conceitos em relação ao terceiro e último que conclui toda a ontogênese dos conceitos, consiste em que os complexos aí formados são construídos segundo leis do pensamento inteiramente diversas das leis do conceito. Nestas, como já foi dito, estão refletidos os vínculos objetivos, mas refletidos por outro modo, diferente daquele que ocorre nos conceitos (VIGOTSKI, 2009, p. 179).

Vigotski (2009) destaca que resíduos do pensamento por complexos ainda compõe a linguagem dos adultos e que a melhor forma de exemplificar este estágio do pensamento é que a criança pensa por nomes de famílias, ela organiza o universo de objetos isolados em famílias interligadas, baseando-se em vínculos concretos e fatuais entre as particularidades dos objetos agrupados. “Os significados das palavras nesse estágio de desenvolvimento podem ser melhor definidos como nomes de família unificados em complexos ou grupos de objetos” (VIGOTSKI, 2009, p. 180).

O complexo é a generalização/unificação de objetos heterogêneos concretos, porém, por ser muito variado, qualquer vínculo que permite essa generalização “pode levar à inclusão de um dado elemento no complexo, bastando apenas que ele exista, e nisto consiste o próprio traço característico da construção do complexo”, pois neste estágio os vínculos se baseiam em características fatuais diversas, que podem ter nada em comum entre si (VIGOTSKI, 2009, p. 181).

O estágio do pensamento por complexos pode ser dividido em cinco fases. A **primeira fase** é o *complexo associativo*. Nela, a criança se baseia em qualquer vínculo associativo entre o objeto e o núcleo associativo, fazendo com que qualquer

relação concreta (é sempre um vínculo concreto) faça com que a criança inclua o objeto no grupo e dê a ele o nome de família comum (VIGOTSKI, 2009).

A **segunda fase** é a do *complexo por coleções*. Nesta fase são combinados objetos e impressões concretas das coisas em grupos especiais, a partir de “uma complementação mútua segundo algum traço e formam um todo único constituído de partes heterogêneas que se intercomplementam” (VIGOTSKI, 2009, p. 183).

A **terceira fase** é a do *complexo em cadeia*, que se constrói através “da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia” (VIGOTSKI, 2009, p. 185). Nesta fase a criança constrói o núcleo do seu complexo e começa a inserir novos objetos através de traços secundários, que estão totalmente fora da amostra, pois cada elo se insere na cadeia de forma autônoma, não desempenhando um papel específico em comparação com os outros. Assim, um primeiro e um terceiro elementos podem não ter um vínculo em comum, mas possuem um vínculo com um segundo elemento. “Aparece em primeiro plano por seu sentido funcional, é igual entre iguais, é um entre muitos outros traços” (VIGOTSKI, 2009, p. 186).

Aqui podemos sondar com toda a clareza tátil aquela peculiaridade essencial a todo o pensamento por complexos e que o distingue do pensamento por conceitos: diferentemente dos conceitos, no complexo não existe vínculo hierárquico nem relações hierárquicas entre os traços. Todos os traços são essencialmente iguais em seu significado funcional. Diferem essencialmente de todos esses momentos na construção do conceito a relação entre o geral e o particular, isto é, entre o complexo e cada um dos seus integrantes particulares concretos, e a relação dos elementos entre si, assim como a lei de construção de toda a generalização (VIGOTSKI, 2009, p. 186).

A **quarta fase** do pensamento por complexo é chamada de *complexo difuso*, no qual a criança produz generalizações “nos campos do seu pensamento que não se prestam a uma verificação prática, noutros termos, nos campos do pensamento não-concreto e não-prático”, se mantendo nos limites dos vínculos fatuais concretos, porém de forma incorreta, indefinida e flutuante (VIGOTSKI, 2009, p. 189).

Aqui a criança ingressa em um mundo de generalizações difusas, onde os traços escorregam e oscilam, transformando-se imperceptivelmente uns nos outros. Aqui não há contornos sólidos, e reinam os processos ilimitados que frequentemente impressionam

pela universalidade dos vínculos que combinam (VIGOTSKI, 2009, p. 189).

A **quinta fase** do pensamento por complexo é chamada de *pseudoconceito*. Nesta fase a generalização da criança é fenotipicamente semelhante ao conceito utilizado pelos adultos, porém “é muito diferente do conceito propriamente dito pela essência e pela natureza psicológica”, ou seja, é um *conceito em termos externos*, pois é uma “combinação complexa de uma série de objetos” semelhante ao conceito, e um *complexo em termos internos*, devido a sua gênese, condições de desenvolvimento e surgimento “e pelos vínculos dinâmico-causais que lhe servem de base” (VIGOTSKI, 2009, p. 190). A combinação dos objetos se mantém na base das características fatuais e concretas, em associação simples, com a criança chegando ao mesmo resultado que o adulto, porém por vias diferentes (VIGOTSKI, 2009).

Antes de mais nada, cabe observar que, no pensamento efetivamente vital da criança, os pseudoconceitos constituem a forma mais disseminada, predominante sobre todas as demais e frequentemente quase exclusiva de pensamento por complexos na idade pré-escolar. A disseminação dessa forma de pensamento tem o seu fundamento funcional profundo e o seu sentido funcional igualmente profundo. A causa dessa disseminação e do domínio quase exclusivo dessa forma é o fato de que os complexos infantis, que correspondem ao significado das palavras, não se desenvolvem de forma livre, espontânea, por linhas traçadas pela própria criança, mas em determinados sentidos, que são previamente esboçados para o desenvolvimento do complexo pelos significados das palavras já estabelecidos no discurso dos adultos (VIGOTSKI, 2009, p. 191).

As crianças assimilam o significado das palavras dos adultos e não o seu modo de pensar, pois ela não escolhe por conta própria os complexos e os objetos concretos. Ela recebe, portanto, um produto que é parecido com o pensamento dos adultos, mas que foi obtido através de operações intelectuais distintas e método de pensamento distinto. “É isso que denominamos *pseudoconceito*. Obtém-se algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos[,] mas no seu interior difere profundamente delas” (VIGOTSKI, 2009, p. 193, grifos no original).

Segundo Vigotski (2009), a criança recebe pronto do adulto o significado da palavra, no processo de comunicação entre ambos. Ela não constrói seus

complexos, não relaciona por si mesma uma palavra com um determinado grupo concreto para depois transferir seu significado de um objeto para o outro, e dessa forma poder ampliar o círculo de objetos abrangidos. Ela os encontra prontos na compreensão do discurso com o outro, assimilando o significado concreto das palavras já estabelecido. “Em termos mais simples, a criança não cria a sua linguagem[,] mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam” (VIGOTSKI, 2009, p. 196). Dessa forma, coincidem seus complexos com os conceitos dos adultos, o que permite uma compreensão mútua e uma comunicação verbal. E é desse momento funcional da compreensão entre adultos e criança que surge o significado da palavra, que vai se tornar portadora de conceito. “Sem este momento funcional de compreensão mútua, [...] nenhum complexo sonoro poderia tornar-se portador de significado algum nem poderia surgir nenhum conceito” (VIGOTSKI, 2009, p. 197).

A passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos se realiza de forma imperceptível para a criança, porque seus pseudoconceitos praticamente coincidem com os conceitos dos adultos. Desse modo, cria-se uma original situação genética⁹¹ que representa antes uma regra geral que uma exceção em todo o desenvolvimento intelectual da criança. Essa situação original consiste em que a criança começa antes a aplicar na prática e a operar com conceitos que a assimilá-los. O conceito “em si” e “para os outros” se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito “para si”. O conceito “em si” e “para os outros”, já contido no pseudoconceito, é a premissa genética básica para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido desta palavra (VIGOTSKI, 2009, p. 198-9).

O pseudoconceito é fase do desenvolvimento do pensamento infantil que conclui o segundo estágio, o pensamento por complexos, ao mesmo tempo em que inicia o terceiro estágio, sendo um elo entre eles. “É uma ponte lançada entre o pensamento concreto-metafórico e o pensamento abstrato da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 199).

Antes de iniciarmos o estudo sobre o **terceiro estágio** do desenvolvimento do pensamento, o pensamento por conceitos, é preciso ficar claro que estes estágios e fases não se desenvolvem de acordo com a lógica formal, onde B substitui A, com a extinção de A. O desenvolvimento do pensamento é um

⁹¹ Assim como Leontyev (2009), Vigotski (2009) utiliza *genética* no sentido de *gênese, origem*.

movimento, e como tal, é preciso ser analisado pela lógica dialética. Cada estágio/fase se origina acompanhado da anterior e, no seu desenvolvimento, muitas vezes o pensamento volta a um estágio/fase anterior, para novamente ir ao superior, até ser consolidado este último. E mesmo depois deste último ser alcançado, os vários estágios e fases ainda podem coexistir.

O pensamento por complexos é o estágio no qual a criança estabelece vínculos e relações, torna complexos os objetos particulares que ela percebe, organizando-os em grupos determinados. Dessa forma ela dá os primeiros passos no sentido de generalizar os elementos dispersos da experiência (VIGOTSKI, 2009).

Já para existir o conceito, não basta só “a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência”, é preciso também “a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos”, além de possuir “a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência” (VIGOTSKI, 2009, p. 220).

Segundo Vigotski (2009), o conceito, assim como o complexo, é a generalização/unificação de objetos heterogêneos concretos, porém, com vínculos do mesmo tipo, logicamente idênticos entre si, generalização por um traço, refletindo um vínculo *essencial* e uniforme e uma *relação* entre os objetos. Um verdadeiro conceito se baseia tanto nos processos de análise, quanto nos de síntese, pois, para sua construção, é preciso que exista decomposição e vinculação. É, portanto, a função genética deste estágio do desenvolvimento do pensamento, “desenvolver a decomposição, a análise e a abstração” (VIGOTSKI, 2009, p. 220).

A **primeira fase** deste estágio, a fase de *abstrações positiva e negativa*, é próxima ao pseudoconceito, pois a unificação dos diferentes objetos foi criada a partir da máxima semelhança entre eles, dando atenção especial a diferentes traços do objeto, dependendo das condições. Nesta fase o objeto integra um complexo, mas já se insere em uma generalização, sendo, portanto, mais rico que o pseudoconceito quanto a sua construção, que foi baseado “em uma discriminação importante e essencial de traços perceptíveis no grupo geral”; e ao mesmo tempo mais pobre, pois “os vínculos em que se baseia essa construção são paupérrimos, esgotam-se em uma simples impressão vaga de identidade ou de máxima semelhança” (VIGOTSKI, 2009, p. 221).

A **segunda fase** é chamada de *estágio de conceitos potenciais*, na qual a criança “costuma destacar um grupo de objetos que ela generaliza depois de reunidos segundo um atributo comum” (VIGOTSKI, 2009, p. 222). Esses conceitos são complementares, sendo que muitas vezes pode acontecer que a relação entre a palavra e seu significado seja desprovida do verdadeiro significado da palavra. Os conceitos nessa fase são potenciais, porque possuem uma referência prática em um determinado círculo de objetos e, também, pelo seu processo de abstração, mas não chegam a ser conceitos, eles têm a possibilidade de se tornar um, mas ainda não a realizaram. Diferentemente do pensamento por complexos, no qual o atributo elencado pela criança é instável, no conceito potencial esse atributo é abstraído do grupo concreto, é um atributo privilegiado e mais estável (VIGOTSKI, 2009).

A **terceira e quarta fases** do estágio do pensamento por conceitos são as fases dos *conceitos espontâneos e científicos*. Os conceitos científicos são considerados por Vigotski (2009) como superiores aos espontâneos, porém, entendendo que essas duas fases se desenvolvem conjuntamente, com o desenvolvimento de uma influenciando no desenvolvimento da outra, evoluindo como significados das palavras, através de um processo de generalizações cada vez mais elevadas. Para o autor, como esse desenvolvimento constitui um só processo – mas que é diferente quanto ao modo de funcionamento para cada tipo de conceito –, as fraquezas e forças dessas duas fases são diversas, sendo que a força dos conceitos científicos é a fraqueza dos espontâneos, e vice-versa. Os espontâneos estão saturados pela rica experiência da criança, esgotando o conteúdo puramente fatorial e empírico nele contido; já os científicos se iniciam pela transmissão e pela formulação científica do conceito (VIGOTSKI, 2009).

E para que exista esse desenvolvimento dos conceitos, do significado das palavras, é preciso uma série de funções, “como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação” (VIGOTSKI, 2009, p. 246), que não são obtidos pela simples memorização e assimilação e, portanto, o ensino direto de conceitos se mostra equivocado, é apenas a transmissão da palavra, que, como vimos, sem significado, não passa de som vazio. “Os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados[,] mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento”, são reelaborados por ela a partir do seu primeiro contato com o

significado da palavra, que é o veículo de todo conceito, propiciado pelo fator ensino (VIGOTSKI, 2009, p. 260).

O limite que separa ambos os conceitos[, espontâneos e científicos,] se mostra sumamente fluido, e no curso real do desenvolvimento pode passar infinitas vezes para ambos os lados. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos [...] são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. Por um lado [...], o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar. Por outro lado, cabe supor que o surgimento de conceitos de tipo superior, como o são os conceitos científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos espontâneos anteriormente constituídos, pelo simples fato de que não estão encapsulados na consciência da criança, não estão separados uns dos outros por uma muralha intransponível, não fluem por canais isolados[,] mas estão em processo de uma interação constante que deve redundar, inevitavelmente, em que as generalizações estruturalmente superiores e inerentes aos conceitos científicos não resultem em mudança das estruturas dos conceitos científicos. [...] Independentemente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas[,] mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem (VIGOTSKI, 2009, p. 261).

Vigotski (2009) também salienta que existe um caráter complexo e positivo, uma interdependência entre a aprendizagem e o desenvolvimento. A aprendizagem é uma das principais fontes e também uma força orientadora no processo de desenvolvimento dos conceitos científicos, pois estes não se inserem na cabeça da criança pelo lado de fora e sim “a partir de tipos de generalização elementares e inferiores preexistentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 262). Obviamente, é preciso certo amadurecimento do pensamento para determinado tipo de aprendizagem, como, por exemplo, a criança precisa atingir certo grau de desenvolvimento da memória para memorizar as letras do alfabeto. Porém, essa dependência não é principal, mas subordinada, sendo que “a aprendizagem influencia de certo modo a maturação, e esta também influencia de certo modo a aprendizagem” (VIGOTSKI, 2009, p. 302).

Segundo o autor, a aprendizagem, na idade escolar, sempre gira em torno da tomada de consciência e da apreensão, sendo que as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento se realizam de forma indissolúvel e com caráter ascensional (reiterando que isso não caracteriza que ambos sejam o mesmo processo). Soma-se a isso que as investigações de Vigotski (2009, p. 322) resultaram que “a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento” e que “sempre há discrepâncias e nunca paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes”, assim como, poderíamos dizer que:

existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua sequência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento. Uma das tarefas fundamentais da psicologia da aprendizagem escolar é descobrir esta lógica interna, esse código interior de processos de desenvolvimento desencadeados por esse ou aquele processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 2009, p. 325).

Ou seja, não é qualquer aprendizagem que irá influenciar o desenvolvimento, somente um ensino “que dá mais do que dá imediatamente”, ou seja, um ensino que reorganiza a estrutura do pensamento do sujeito, dando a possibilidade de desenvolver a atividade que foi objeto da aprendizagem imediata, assim como “a possibilidade de ir além dos limites daqueles resultados imediatos a que a aprendizagem conduziu” (VIGOTSKI, 2009, p. 303).

Soma-se a essas reflexões a questão de que existem relações diferentes entre os conceitos espontâneos e científicos e o objeto, assim como outro ato de apreensão pelo pensamento, o que pressupõe bases distintas para seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009).

No processo de ensino do sistema de conhecimentos, ensina-se à criança o que ela não tem diante dos olhos, o que vai além dos limites da sua experiência atual e da eventual experiência imediata. Pode-se dizer que a assimilação dos conceitos científicos se baseia igualmente nos conceitos elaborados no processo da própria experiência da criança, como o estudo de uma língua estrangeira se baseia na semântica da língua materna. Como neste último caso pressupõe-se a existência de um sistema de conhecimento das palavras já desenvolvido, no primeiro caso a apreensão do sistema de conhecimentos científicos pressupõe um tecido conceitual já

amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil. Como ocorre com a língua materna, a assimilação de uma nova língua não passa por um novo tratamento do mundo material nem pela repetição de um processo de desenvolvimento já percorrido uma vez, mas por outro sistema de linguagem anteriormente apreendido e situado entre a linguagem a ser reassimilada e o mundo dos objetos; de igual maneira, a assimilação do sistema de conhecimentos científicos também não é possível senão através dessa relação mediata com o mundo dos objetos, senão através de outros conceitos anteriormente elaborados. E essa formação de conceitos requer atos de pensamento inteiramente diversos, vinculados ao livre movimento no sistema de conceitos, à generalização de generalizações antes constituídas, a uma operação mais consciente e mais arbitrária com conceitos anteriores (VIGOTSKI, 2009, p. 268-9).

Os conceitos espontâneos são aqueles nos quais “a criança compreende as causas e as relações mais simples[,] porém não tem consciência dessa compreensão”, existindo um vínculo entre a intencionalidade e a arbitrariedade da criança, que é “a não-consciência de tal vínculo e a não-arbitrariedade, a compreensão inconsciente e a aplicação espontânea” (VIGOTSKI, 2009, p. 274). A causa dessa não-conscientização é a “ausência de sistematicidade dos conceitos científicos que, em decorrência disto, devem ser não-conscientizados e não-arbitrários” (VIGOTSKI, 2009, p. 295), pois o sistema que surge com os “conceitos científicos é transferido estruturalmente também para o campo dos conceitos espontâneos, reconstruindo-os e modificando-lhes a natureza interna como que de cima para baixo” (VIGOTSKI, 2009, p. 293).

Já o conceito científico, de acordo com Vigotski (2009), é aquele cujo significado é consciente e é utilizado de forma mais arbitrária. Essa tomada de consciência surge necessariamente após o estágio não-conscientizado e não-arbitrário, pois, para que se tome consciência, é necessário que haja o que deve ser conscientizado. “Para assimilar, é necessário dispor daquilo que deve ser subordinado à nossa vontade” (VIGOTSKI, 2009, p. 286). Essa fase não-consciente surge e se desenvolve na idade escolar (antes a criança pensa por representações gerais, por complexos), o que significa que ela só pode tomar consciência e apreender os conceitos a partir do momento que suas funções de percepção e memória se desenvolveram (VIGOTSKI, 2009).

Desse modo, a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão.

Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. Assim surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2009, p. 290).

E o conceito só pode ser consciente e arbitrário em um sistema, pois a tomada de consciência significa generalização e esta significa a formação de um conceito superior, “em cujo sistema de generalização foi incluído um determinado conceito como caso puro” (VIGOTSKI, 2009, p. 292). E, se a partir deste conceito, surge outro superior, isso significa que existe uma série de conceitos subordinados a este conceito superior, em relações determinadas por este último. E esse conceito superior necessita de uma sistematização hierárquica de todos os seus conceitos subordinados, e também dos conceitos inferiores a estes últimos, “com os quais ele torna a vincular-se através de um sistema de relações inteiramente determinado” (VIGOTSKI, 2009, p. 292).

Desse modo, a generalização de um conceito leva à localização de dado conceito em um determinado sistema de relações de generalidade, que são os vínculos fundamentais mais importantes e mais naturais entre os conceitos. Assim, generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos (VIGOTSKI, 2009, p. 292).

E, por ser científico, é pressuposto desse tipo de conceito um lugar definido no sistema de conceitos, o qual determina sua relação com os demais. Além disso, pressupõe outra relação com o objeto (só possível no conceito) e esta relação contida no conceito necessita da existência de relações entre os conceitos, necessita de um sistema de conceitos. Portanto, todo conceito deve ser tomado juntamente com todo o sistema de suas relações de generalidade, que é o que determina a própria generalidade do conceito (VIGOTSKI, 2009). Dessa forma, “fica claro que, do ponto de vista lógico, a delimitação de conceitos infantis espontâneos

e não-espontâneos coincide com a delimitação de conceitos empíricos e científicos” (VIGOTSKI, 2009, p. 294).

A tomada de consciência dos conceitos se realiza através da formação de um sistema de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade, e que tal tomada de consciência dos conceitos os torna arbitrários. E é por sua própria natureza que os conceitos científicos subentendem um sistema. Os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis (VIGOTSKI, 2009, p. 295).

Entendido o processo de desenvolvimento do pensamento até a formação dos conceitos científicos, precisamos verificar se o ideário do aprender a aprender permite alcançar essas formas de pensamento superior. Duarte (2006) elenca posicionamentos valorativos deste ideário, que analisaremos a seguir com vistas a verificar se ele almeja o desenvolvimento do conceito científico. Eles são os seguintes:

1) “as aprendizagens que o [sujeito] realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão por outros [sujeitos], de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável”, pois somente dessa forma o sujeito vai adquirir autonomia, o que não acontece quando se aprende algo “como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa”, podendo muitas vezes até ser um obstáculo para essa autonomia (DUARTE, 2006, p. 34).

2) “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”, ou seja, o objetivo é adquirir o método e não o conhecimento científico já existente (DUARTE, 2006, p. 35).

3) “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades [do próprio aluno]” (DUARTE, 2006, p. 40).

Porém, segundo Vigotski (2009), o processo de formação de conceitos não possui uma forma exclusivamente quantitativa e também não difere da atividade puramente associativa pelo volume de conexões. A formação de conceitos é uma atividade que tem um princípio diferente do complexo, não se reduzindo qualitativamente a qualquer volume de vínculos associativos, além de ter “como

principal traço distintivo a passagem de processos intelectuais imediatos a operações mediadas por leis” (VIGOTSKI, 2009, p. 173).

As formas superiores de comportamento possuem uma estrutura significativa (vinculada ao emprego ativo de signos) como lei geral de construção, enquanto os processos elementares possuem uma estrutura associativa. Simplesmente acumular vínculos associativos não leva ao surgimento dos conceitos, ou seja, não é pela mudança *quantitativa* e sim pela *qualitativa* de vínculos que se explica a diferença entre as formas superiores de pensamento (VIGOTSKI, 2009).

Assim como a criança, mesmo depois de ter aprendido a operar com conceitos, não abandona as formas mais elementares de pensamento, o adulto também não opera somente por conceitos, sendo frequente “seu pensamento transcorrer no nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes, a descer a formas mais elementares e mais primitivas” (VIGOTSKI, 2009, p. 229). Isso significa que mesmo tendo seu desenvolvimento alcançado o pensamento por conceitos, o adolescente e o adulto não ultrapassam o nível dos pseudoconceitos, caso a aplicação desses conceitos não ultrapasse o campo da experiência puramente cotidiana, pois, em termos da lógica dialética, não passam de representações gerais, ou seja, complexos (VIGOTSKI, 2009).

Vigotski (2009, p. 235) também salienta que o processo de formação de conceitos não se baseia em uma série de representações concretas, não é a soma de traços comuns a certo número de objetos que forma o conceito, pois “a associação de vínculos de determinados elementos é premissa indispensável[,] mas, ao mesmo tempo, insuficiente para a formação do conceito”, não permitindo a generalização. Não é a soma de diversas características concretas de um objeto que forma um conceito e sim o conceito do objeto que explica as diversas características concretas que ele possui.

Como vimos anteriormente neste trabalho, a totalidade não é simplesmente a soma de todas as partes. O pensamento por complexo, por si só, não permite o desenvolvimento do pensamento por conceitos, pois esse desenvolvimento não é espontâneo, além de não ser simplesmente a soma de vários complexos que formará um conceito, pois é a mudança qualitativa, e não quantitativa, dos vínculos que forma o conceito. Isso se deve às diferentes gêneses de cada uma dessas

formas de pensamento, sendo o desenvolvimento dos conceitos científicos um salto *qualitativo* das funções psicológicas e não simplesmente *quantitativo*.

Para chegar ao conceito é preciso desenvolver toda a estrutura do pensamento e isso exige aprendizagem, pois é ela que vai *puxar* o desenvolvimento. É preciso a transmissão do conhecimento, pois é a partir dele, da transmissão do conceito científico, que o sujeito pode ultrapassar a fase do pseudoconceito e se apropriar de forma consciente dos conceitos elaborados pelo gênero humano. Não é possível criar o conceito a partir do nada, sem que exista uma base na qual se assenta o desenvolvimento do pensamento. Além disso, não é suficiente a utilização do conhecimento já produzido sem o entendimento da lógica dessa produção, pois não cria relações que permitem ao sujeito se apropriar realmente dos conceitos e fundamentar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por isso a necessidade da transmissão do conhecimento, cuja inexistência leva o sujeito a ficar *preso* ao pseudoconceito, mas com uma roupagem de *autonomia intelectual*.

Também limita o desenvolvimento do conceito científico, o ensino baseado na prática pela prática, ou uma atividade que é baseada puramente nas vontades do sujeito. Esse tipo de ensino se limita ao concreto e ao fatural (ao *popular*) e não ao abstrato e lógico (o *erudito*), com o sujeito utilizando a referência concreta da palavra e não seu significado. Precisamos deixar claro que não somos contra a análise de casos concretos, porém não se pode fundamentar o ensino neles.

O desenvolvimento do pensamento depende das dimensões qualitativas da formação escolar, sendo que, não é a partir do ensino ao nível dos pseudoconceitos, do qual resultam pseudoconhecimentos,

que os seres humanos conquistam a *inteligibilidade do real*, isto é, representam sob a forma de imagem subjetiva a realidade objetiva com a máxima fidedignidade. Os conceitos requeridos para tanto são, por sua vez, mediações culturais do desenvolvimento psíquico; operam como ferramentas, como instrumentos psicológicos para a orientação da conduta e para o enfrentamento das tarefas requeridas no trato com a realidade. Como tal, são objetivações histórico sociais e não “descobertas” construídas particularmente pelos [sujeitos]. Na qualidade de objetivações, os conceitos, na exata acepção do termo, precisam ser disponibilizados a cada geração para que deles se aproprie, dado que nos remete à questão da aprendizagem e do ensino (MARTINS, 2012, p. 216-7, grifos no original).

Como vimos, não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dos conceitos científicos e, a partir de nossas análises, *não é o ensino calcado no ideário do aprender a aprender que promoverá esse tipo de desenvolvimento*. Também é preciso observar que mesmo o aprender a aprender limitando o desenvolvimento do pensamento do sujeito aos pseudoconceitos, isso não significa que não existirá pensamento por conceito, pois o pensamento é movimento. Porém, a formação baseada nesse ideário limita o desenvolvimento do conceito científico, fazendo com que a educação, dessa forma, seja utilizada como instrumento de adaptação às relações sociais alienadas capitalistas e não como instrumento de sua superação.

5.2. A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA E ÉTICA NO CAPITALISMO

Com a chegada do currículo generalista, passou-se a atribuir ao currículo tecnicista uma suposta falta de formação humanística e que essa era uma deficiência do curso. Portanto, ao estruturar esse eixo de formação no currículo, muitos dos problemas do exercício profissional do futuro farmacêutico estariam resolvidos. Segundo o PPP do curso de farmácia da UFPR, é preciso

redefinir alguns parâmetros norteadores do processo ensino-aprendizagem diferentes do modelo tradicional de modo a oportunizar *um profissional mais humano integrado à sociedade*, capaz de intervir na mesma e no âmbito profissional sob o signo da discutibilidade, diante de um raciocínio lógico, crítico, criativo, cognitivo e político (UFPR, 2003, p. 9, grifos nossos).

Segundo Tonet (20–a), atualmente existe uma ênfase nunca vista sobre a importância dos direitos humanos, necessidade do respeito à vida humana, relação harmônica com a natureza, ação política eticamente orientada e recuperação dos verdadeiros valores. Ao mesmo tempo, também nunca foi tão disseminada a ideia de que existe uma enorme confusão na área dos valores, que antes seriam sólidos e estáveis e hoje em dia não o seriam. Aparentemente a sociedade se transformou, de uma hora para outra, em um vale-tudo, onde não se pode precisar o que é bom ou mau, correto ou incorreto e que os valores que mais emergem nos sujeitos são o individualismo, imediatismo e utilitarismo, chegando até mesmo ao cinismo mais

aberto. “Aspira-se a um mundo justo, solidário e humano, mas parece que estes valores se tornam cada vez mais distantes” (TONET, 20–a, p. 1).

Antes de discutirmos a natureza dessas questões e sua relação com as relações sociais de produção, é preciso entender o que constitui a *ética* e a *moral*.

Segundo Vázquez (2007, p. 21), “a ética é teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado[,] porém[,] na sua totalidade, diversidade e variedade”, considerando que esses sujeitos vivem em sociedade. Para o autor, o valor da ética como teoria reside naquilo que ela explica e não em prescrever ou recomendar formas de agir em situações concretas.

A ética é o estudo da moral de determinada época da humanidade, e, portanto, ela pode ser científica, pois pode existir um conhecimento científico da moral, porém, a moral não pode ser científica, já que é um comportamento humano, mas pode ter seus fundamentos, origens e evolução investigadas racional e objetivamente. Não ser científica não impede que a moral possa ser compatível com os conhecimentos científicos sobre a humanidade, a sociedade e, sobretudo, sobre o comportamento humano moral e é dessa forma que a ética pode fundamentar uma moral, sem ser, por si mesma, normativa ou preceptiva (VÁZQUEZ, 2007).

A moral não é ciência, mas objeto da ciência; e, neste sentido, é por ela estudada e investigada. A ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva e, neste sentido, pode influir na própria moral (VÁZQUEZ, 2007, p. 24).

Somente o ser humano possui comportamento moral, pois é o único ser histórico, social e prático, que transforma conscientemente a natureza, ao mesmo tempo em que transforma sua própria natureza. Sendo a moral um conjunto de normas e regras que regulam as relações das pessoas em uma determinada sociedade, ela não pode ser, por sua vez, uma manifestação eterna e imutável, pois é uma parte do processo de transformação que constitui a história da humanidade e está sujeita a ele, variando historicamente nas diferentes sociedades (VÁZQUEZ, 2007).

“Assim como umas sociedades sucedem as outras, também as morais concretas, efetivas, se sucedem e substituem umas às outras” (VÁZQUEZ, 2007, p.

37). É por isso que podemos falar da moral da Antiguidade, do feudalismo e da sociedade moderna. A moral é histórica, pois é um aspecto do ser humano, que é um ser histórico. E isso estabelece que a ética, o estudo científico da moral, a conceba como um aspecto mutável da realidade humana (VÁZQUEZ, 2007).

Nas comunidades primitivas os sujeitos já tentavam colocar a natureza a seu dispor, mas devido aos rudimentos dos instrumentos, a natureza ainda prevalecia, se apresentava a eles como um mundo estranho e hostil. Para enfrentar esse poder hostil e dominá-lo, era preciso reunir todos os esforços e multiplicar o poder dos seres humanos. Dessa forma o trabalho adquire, necessariamente, um caráter coletivo e o fortalecimento dessa coletividade se transforma em uma necessidade vital, pois é a partir deste trabalho coletivo, e da vida social, que se garante a subsistência da comunidade. Para garantir essa coletividade surgem normas, mandamentos ou prescrições não escritas, baseadas nas qualidades ou atos dos membros da comunidade. Dessa forma nasce a moral, com o propósito de garantir a concordância do comportamento de cada sujeito aos interesses coletivos, o que leva a ser considerado bom ou proveitoso, aquilo que contribui para reforçar a união ou atividade comum da comunidade, e a ser considerado mau ou perigoso o oposto, aquilo que vai contra a união, como o isolamento ou a dispersão dos esforços (VÁZQUEZ, 2007).

Com o aumento geral da produtividade do trabalho, através do desenvolvimento da criação de gado, agricultura e trabalhos manuais, assim como o aparecimento de prisioneiros de guerra tornados escravos, ou seja, novas forças de trabalho, se elevou a produção material, passando a existir uma quantidade de produtos excedentes, que podiam ser estocados por não serem exigidos imediatamente para a subsistência. Dessa forma foram criadas as condições para que surgisse a desigualdade de bens entre as famílias da comunidade, que até aquele momento eram repartidos com igualdade, de acordo com as necessidades de cada uma. Essa desigualdade tornou possível a apropriação privada dos bens ou produtos do trabalho alheio, assim como o surgimento de pobres e ricos. E o que antes era visto como respeito pela vida dos prisioneiros de guerra, que eram transformados em escravos ao invés de serem mortos, do ponto de vista econômico torna-se uma necessidade social (VÁZQUEZ, 2007).

Na Atenas da Antiguidade, a moral estava relacionada com a política, entendida como técnica de dirigir e organizar racionalmente as relações entre os membros da comunidade. Por isso a necessidade de exaltar as virtudes cívicas, como fidelidade e amor à pátria, valor na guerra, dedicação aos negócios públicos acima dos particulares, sendo fundamental, do ponto de vista moral, a compreensão de que existia um domínio pessoal, porém este era inseparável da comunidade, o que conduzia a uma consciência da responsabilidade de cada membro da comunidade como parte de uma conduta moral autêntica (VÁZQUEZ, 2007).

Já na sociedade medieval, a moral correspondia às características econômico-sociais e espirituais da época. A moral estava impregnada de conteúdo religioso, devido à existência de um papel principal da Igreja na vida espiritual da sociedade, e como esse poder eclesiástico era aceito por todos os membros da comunidade, de todas as distintas classes existentes, esse conteúdo religioso garantia certa unidade moral da sociedade. Apesar desta coesão moral da sociedade, cada classe possuía sua moral própria, exceto os servos, se destacando a moral da classe dominante da época, a aristocracia. A moral dessa classe exaltava o ócio e a guerra, ao mesmo tempo em que desprezava o trabalho físico. Além disso, a moral cavalheiresca partia da premissa de que o nobre já possuía qualidades morais que o distinguia das outras classes, devido a sua linhagem sanguínea e, portanto, somente o nobre possuía realmente uma moral, diferentemente do servo, que não podia levar uma vida realmente moral (VÁZQUEZ, 2007).

Ainda na sociedade feudal se deu a gestação de novas relações sociais, as relações sociais capitalistas, e a elas deveria corresponder uma nova moral, “um novo modo de regular as relações entre os [sujeitos] e entre estes e a comunidade” (VÁZQUEZ, 2007, p. 47). Para se consolidar as novas relações sociais, eram necessários sujeitos livres – por isso a necessidade de libertar os servos –, assim como a superação dos feudos, o que permitiu a criação de um mercado nacional único, além de um Estado centralizado que permitisse uma centralização econômica e política desse mercado (VÁZQUEZ, 2007).

Neste sistema econômico-social, a boa ou má vontade [singular], as considerações morais não podem alterar a necessidade objetiva, imposta pelo sistema, de que o capitalista alugue por um salário a força de trabalho do operário e o explore com o fim de obter [um

mais-valor]. A economia é regida, antes de mais nada, pela lei do máximo lucro, e essa lei gera uma moral própria. Com efeito o culto ao dinheiro e a tendência a acumular maiores lucros constituem o terreno propício para que nas relações entre os [sujeitos] floresçam o espírito de posse, o egoísmo, a hipocrisia, o cinismo e o individualismo exacerbado. Cada um confia em suas próprias forças, desconfia dos demais, e busca seu próprio bem-estar, ainda que tenha de passar por cima do bem-estar dos outros. A sociedade se converte assim num campo de batalha no qual se trava uma guerra de todos contra todos (VÁZQUEZ, 2007, p. 48-9).

Diante dessa exposição, Vázquez (2007, p. 52) conclui “que a moral vivida realmente na sociedade muda historicamente de acordo com as reviravoltas fundamentais que se verificam no desenvolvimento social”, e, portanto, é preciso entender a moral da sociedade capitalista enquanto objeto desta sociedade e não como algo imutável ao longo do tempo.

Mas então, diante do quadro que apresentamos no início deste tópico, de que aparentemente a sociedade se transformou de uma hora para a outra em um vale-tudo, o que se passa no campo dos valores?

Segundo Tonet (20–a), existe uma dissociação entre a realidade objetiva, na qual se aprofunda a degradação da vida humana, e o discurso, que se prende em um apelo moralizante – baseado na solidariedade, ajuda, preocupação com o bem comum –, ou tentativas de fundar uma nova ética, que seja capaz de fazer frente a essas mudanças.

A consequência disto é uma fratura cada vez mais ampla entre os valores éticos proclamados e a lógica da realidade objetiva. Concretamente: uma é a lógica do ser, outra a lógica do dever-ser. A um ser que vai no sentido de tratar tudo, inclusive os [sujeitos], como coisas, opõe-se o dever de tratar os [sujeitos] como fim. A um ser que se move no sentido cada vez mais individualista, opõe-se o dever de ser solidário. A uma realidade objetiva que está nucleada, cada vez mais, pelo interesse privado, se opõe o dever de preocupar-se com o interesse público, com o bem comum. A uma lógica que, por exigência da reprodução do capital, caminha sempre mais no sentido da devastação e da degradação da natureza, opõe-se o dever de ter maior respeito pela natureza. E assim por diante (TONET, 20–a, p. 6).

Ou seja, confronta-se a realidade objetiva com um discurso mistificado, que ganha corpo em um ideal de ética, que segundo a ideologia do capital, poderá transformar essa mesma realidade objetiva, tão criticada.

Porém, no capitalismo, a produção de mercadorias implica que o ser humano seja transformado em mercadoria, pois só assim é possível que se compre força de trabalho e se extraia do trabalhador o mais-valor. Isso faz com que ocorra uma completa “destituição do sentido mais genuíno da vida humana” (TONET, 20–a, p. 7). Assim, a única forma de fundar uma ética que mistifique essas relações sociais ao invés de ser um estudo científico da moral do capitalismo, é através da dissociação da realidade objetiva e dos valores. “Estes, transcendentalmente fundados, teriam por missão orientar a transformação da realidade” (TONET, 20–a, p. 7).

O cerne das relações sociais capitalistas tem como princípio o interesse particular, porém, o reino dos valores pretende-se voltado para o interesse universal. Estas duas esferas são inconciliáveis, pois, enquanto a primeira é o fundamento do ser social em sua totalidade, sendo, portanto, a fonte da moral no capitalismo, a segunda só pode aparecer enquanto uma dimensão abstrata, deslocada da realidade, aparecendo como um discurso vazio que nunca poderá ser efetivado na prática. Mas apesar de vazio, é um discurso socialmente necessário, pois se apresenta como um princípio regulador, como algo necessário, mas de tal forma que é um horizonte que não será alcançado (TONET, 20–a).

Essa ética idealizada, ideológica, funciona para acentuar a desumanização da vida, portanto, de forma oposta àquilo que reivindica, sendo um elemento funcional ao capital na medida em que permite que “funcione sem perder a sua natureza essencial, mas também sem deixar que as suas contradições internas emerjam com toda a sua força” (TONET, 20–a, p. 9).

Isso faz com que a humanização do capital, que é intrinsecamente impossível, seja vista como possível e realizável, mesmo que de modo lento e gradual, pois a ação imediata e tópica pode mostrar certo sucesso visível. Porém, como a conexão dessa ação com o objeto maior não pode ser demonstrada, é apenas uma suposição, sua possibilidade passa para o âmbito da fé. “Ou seja, não posso demonstrar a relação que existe entre o que estou fazendo e a humanização do capital, mas mesmo assim acredito!” (TONET, 20–a, p. 9). Já o possível, a superação do capital, é tida como irrealizável, pois uma ação imediata e tópica não apresenta, no momento histórico atual, qualquer sucesso visível.

E sabe-se como é importante sentir que se está realizando algo de positivo. A conexão pode existir, mas é praticamente impossível de ser percebida. Só um conhecimento profundo da realidade social, orientado por uma perspectiva teórica revolucionária, que permita apreender o seu movimento integral e não apenas superficial ou parcial, pode, de algum modo, possibilitar a captura dessa conexão. E mesmo assim, sem nenhuma garantia sólida, até porque se trata de uma questão eminentemente prática, ou seja, que diz respeito ao movimento da realidade social como totalidade. [...] Vale dizer, não compreendo que se possa fundamentar a possibilidade da erradicação do capital e por isso não creio nisso (TONET, 20–a, p. 10).

A formação humanística, na qual estão calcados tanto as DCN para os cursos de farmácia, quanto o PPP do curso de farmácia da UFPR, é, na verdade, um discurso ideológico que mistifica a realidade, escondendo as relações sociais que tratam o ser humano como mercadoria, ao mesmo tempo que fornece uma falsa *esperança* de que é possível reformar essas relações.

Outro ponto, além do humanismo, é a ênfase dada também a uma formação ética. Segundo o PPP do curso de farmácia da UFPR, “outra característica a ser buscada no perfil do futuro profissional, diz respeito às questões centrais da *ética* e cidadania”, pois atualmente é preciso resgatar a ética “enquanto postura pessoal e profissional”, o que “pressupõe a incorporação destas atitudes na vida acadêmica e na prática do futuro profissional” (UFPR, 2003, p. 35, grifos nossos).

Já vimos que a ética é o estudo científico da moral, que são as normas que regem as relações sociais de determinada comunidade. O que significa, portanto, essa postura ética, pessoal e profissional?

De acordo com Vázquez (2007) só se pode julgar moralmente aqueles atos que são realizados livre e conscientemente, nos quais foi possível optar entre várias possibilidades, pois somente nesses casos a responsabilidade pode ser assumida pelo sujeito ou grupo social que praticou a ação. Assim, não se pode responsabilizá-los (julgá-los moralmente) pelas ações que não foram praticadas livre e conscientemente, mesmo que essa liberdade não exclua certa determinação. Dessa forma, não se pode julgar moralmente o fato histórico da acumulação que deu início ao capitalismo, apesar dos sofrimentos e humilhações que ocorreram em conjunto, pois não se tratava de um resultado visado livre e conscientemente. Com o mesmo sentido, não se pode julgar moralmente o capitalista singular, pois ele “age de acordo com uma necessidade histórica, imposta pelas determinações do sistema,

ainda que se possa julgar o seu procedimento na medida em que, pessoalmente, pode optar entre várias possibilidades” (VÁZQUEZ, 2007, p. 57).

Uma sociedade é tanto mais rica moralmente quanto mais possibilidades oferece a seus membros de assumirem a responsabilidade pessoal ou coletiva de seus atos; isto é, quanto mais ampla for a margem proporcionada para aceitar consciente e livremente as normas que regulam as suas relações com os demais (VÁZQUEZ, 2007, p. 58-9).

Como vimos, a moral muda historicamente dependendo das relações sociais de determinada comunidade, porém, sua função social se mantém, a de regular as ações particulares nas relações coletivas, do sujeito com a comunidade, com vistas a preservar a sociedade em seu conjunto e, dentro dela, a integridade do grupo social. Essas normas morais implicam, dessa forma, uma relação livre e consciente entre esses sujeitos e a comunidade, porém, essa relação está socialmente condicionada, pois todo sujeito é um ser social. Isso significa que cada um se comporta moralmente dentro de certas relações e condições sociais determinadas que ele *não escolheu*, além de estar dentro de um sistema de princípios, valores e normas que *não inventou*, mas que recebeu socialmente, regulando suas relações com membros da comunidade ou ela como um todo. Além disso, mesmo que a consciência seja singular e sendo nela que se operam as decisões de caráter moral, por ser condicionada socialmente, não deixa de refletir uma situação social concreta. Isso explica o porquê diferentes membros de uma determinada época, em uma mesma época, reagem de maneira semelhante (VÁZQUEZ, 2007).

Além de precisar ser um ato livre e consciente, o ato moral precisa ser teleológico, ter um resultado antecipado e, além disso, a decisão de realmente alcançar esse resultado. A consciência desse fim e a decisão de alcançá-lo é o que qualifica o ato moral como voluntário e é isso que o diferencia dos outros atos que estão à margem da consciência, como os fisiológicos ou psíquicos automáticos (instintivos ou habituais) que se produzem no sujeito sem sua intervenção ou controle, sendo inconscientes e involuntários, portanto, não morais. Soma-se à antecipação do fim, a responsabilidade do agente moral em responder também pelos meios empregados e pelos resultados reais obtidos (VÁZQUEZ, 2007).

Cabe destacar aqui que ser um ato consciente e livre não reduz o ato moral ao aspecto subjetivo, pois ele mostra um lado objetivo que vai além da consciência,

como o emprego de determinados meios, resultados objetivos, consequências. Também não é possível focar o ato em um só de seus elementos, não podendo ser encontrado o significado moral de tal ato unicamente em seu motivo, pois o sujeito da ação pode não reconhecê-lo claramente ou não ter consciência dele (VÁZQUEZ, 2007).

O ato moral é, portanto, uma totalidade constituída pelo motivo, fim, meios, resultados e consequências objetivas, com o subjetivo e o objetivo como componentes dialéticos, e sua avaliação necessita se dar a partir das relações mútuas entre esses vários elementos, assim como a relação destes com o código moral que vigora na época e na sociedade do sujeito avaliado (VÁZQUEZ, 2007).

Entendido o ato moral, vamos analisar ele a partir do sujeito: “Com a ajuda da norma, o ato moral se apresenta como a solução de um caso determinado, singular. A norma, que apresenta um caráter universal, se singulariza, desta maneira, no ato real” (VÁZQUEZ, 2007, p. 81).

Mesmo que a norma seja aplicável aos casos particulares, é impossível prever todos os acontecimentos entre a intenção e o resultado do ato moral, podendo ocorrer que este último seja totalmente diferente da intenção inicial. Isso significa que, como são muitos os casos que recorrerem à mesma norma moral, os fins precisam ser hierarquizados de modo diverso, fazendo com que, conseqüentemente, as soluções sejam diversas, mesmo em situações análogas. Assim sendo, fica impossível determinar previamente e com toda certeza o que se deve fazer em cada caso (VÁZQUEZ, 2007).

Segundo Vázquez (2007), quando deparados com um caso concreto, os sujeitos não se encontram totalmente desamparados, pois possuem um código moral como bagagem, porém, devido às peculiaridades de cada situação e seus aspectos imprevisíveis, também não se pode considerar estes sujeitos como totalmente amparados. “Confrontando a norma com as exigências práticas, surge assim uma situação problemática que assume a forma de um conflito de deveres ou dos assim chamados casos de consciência” (VÁZQUEZ, 2007, p. 82).

Ao longo da história da moral, não faltaram tentativas de acabar com esta situação de conflito, proporcionando aos agentes morais uma decisão segura em todos e cada um dos casos. Tal foi a pretensão do *casuismo* ou da *casuística*, que, tomando como base o estudo de uma multidão de casos reais, pretende chegar a ter em mãos a

solução de todos os casos possíveis, e, por conseguinte, saber com antecipação o que se deve fazer em cada caso. Isto é, a casuística não se conforma em dispor de normas morais, que possam regular de determinada maneira nosso comportamento, mas pretende também traçar de antemão regras de realização do ato moral, de concretização de nossos fins ou intenções, negligenciando as peculiaridades e as vicissitudes que cada situação real impõe ao ato moral (VÁZQUEZ, 2007, p. 82, grifos no original).

Devido ao contexto, à singularidade, novidade e imprevisibilidade de cada situação real, é impossível ditar previamente uma regra de realização para cada um dos casos particulares, o que não significa que não se deve confrontar a situação com uma norma moral de caráter geral. Além disso, ao oferecer ao sujeito uma decisão segura, lhe apresentando previamente o que deverá decidir em cada caso, fica empobrecida sua vida moral, pois sua responsabilidade pessoal na tomada de decisão correspondente, além dos meios que serão utilizados para alcançar o fim determinado, é reduzida (VÁZQUEZ, 2007).

Por esta razão não se pode julgar um ato somente através de uma norma ou regra de ação, sendo necessário examinar também as condições concretas nas quais ele se realiza, para que se possa determinar se o sujeito tinha a possibilidade de opção e de decisão para que lhe possa ser atribuída uma responsabilidade moral (VÁZQUEZ, 2007).

Analisada a ação concreta enquanto totalidade, só se pode julgar a responsabilidade moral de um sujeito caso ele tenha consciência do ato, pois ignorar as circunstâncias, a natureza ou as consequências da ação é uma condição para eximi-lo dessa responsabilidade, “particularmente quando é devida ao nível de desenvolvimento moral pessoal em que o sujeito se encontra ou ao estado de desenvolvimento histórico, social e moral em que se encontra a sociedade”, porém, é necessário que não só não as conhecia, como não podia e não tinha a obrigação de conhece-las, ou seja, o sujeito não é responsável por sua ignorância ou se encontra na impossibilidade subjetiva ou objetiva de ser consciente do seu ato (VÁZQUEZ, 2007, p. 112).

Isso pode se manifestar, por exemplo, quando o sujeito está sob a pressão de uma coação externa. É tomada do sujeito a possibilidade de eleger o caminho e decidir o resultado desejado, não lhe permitindo seguir outro caminho e, dessa forma, não se pode responsabilizá-lo pela forma como agiu. A coação externa pode anular a vontade do sujeito e até eximi-lo de sua responsabilidade pessoal, porém,

isso não se dá de forma absoluta, porque mesmo em casos de coação severa, existe certa margem de opção e, conseqüentemente, de responsabilidade moral (VÁZQUEZ, 2007).

Vázquez (2007, p. 84, grifos no original), dessa forma, conclui o seguinte:

A moral é um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os [sujeitos] ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não uma maneira mecânica, externa ou impessoal).

No capitalismo, o fim social previsto é a obtenção de lucro. Dessa forma, o farmacêutico, profissional da saúde, se vê em relações concretas em que há uma inversão dos fins e meios utilizados no discurso, ou seja, é dito que o fim é a saúde do paciente, sendo o medicamento (tomado aqui como um exemplo) um meio; porém, o fim, concretamente, é o lucro, e a saúde é utilizada como um meio para atingir esse fim. Apesar disso, é imposto um julgamento moral sobre o sujeito, mesmo que ele não tenha liberdade para optar entre diversas possibilidades. Como por exemplo, ser obrigado a *empurrar* medicamentos para um paciente, mesmo que desnecessariamente, pois o fim da sua ação é manter seu emprego e assim poder subsistir, e isso é devido a uma coação externa do seu empregador. A saúde se torna um meio para obter o lucro para o capitalista, no caso o proprietário da farmácia, e também um meio para receber um salário no final do mês, no caso do farmacêutico. Isso é devido à alienação das relações sociais capitalistas, que rompem, como vimos, a articulação entre os motivos da atividade e os fins esperados.

Mesmo assim, a ideologia dominante diz que existem essas possibilidades, de ir contra a coação externa e, em alguns casos, isso corresponde à realidade. Porém, em geral, essa possibilidade não existe, sendo o discurso um instrumento ideológico baseado em conteúdo abstrato que não tem correspondência no real, não existe na prática. Mas, apesar de tudo isso, mesmo que o sujeito esteja condicionado socialmente a buscar determinado fim, isso não o exime da responsabilidade de buscar brechas na coerção e procurar fins que levem à transformação da sociedade atual. E, ao entender essa responsabilidade e tentar sem sucesso encontrar essas brechas, pode levar ao adoecimento do sujeito,

principalmente psíquico, como, por exemplo, o sentimento de frustração em saber que seu ato vai contra aquilo que é realmente necessário para o paciente, mas mesmo assim é obrigado a realizá-lo.

É preciso, portanto, não uma ética abstrata, como visto nas DCN para os cursos de farmácia e no PPP para o curso de farmácia da UFPR, e sim uma ética que seja o estudo científico da moral existente no capitalismo, para que seja possível transformá-la a partir da transformação das relações sociais existentes.

E, a partir de nossa análise, entendendo a ética enquanto estudo científico da moral e sendo esta um aspecto das relações sociais de determinada sociedade, entendemos errôneas as alternativas propostas para solucionar a suposta falta de humanidade e ética através da incorporação, única e simplesmente, de disciplinas das Ciências Humanas, como afirma Breyner (2006, p. 85): “para que o Farmacêutico execute sua tarefa é relevante para sua formação disciplinas que contenham áreas de humanidades; Sociologia, Filosofia e Ética”, como forma de desenvolver um espírito crítico sócio-político.

Obviamente, não somos contra essas disciplinas, pois são realmente necessários na formação os estudos filosóficos, sociológicos etc., porém, a forma como isso está posto serve como uma ideologia, desfocando a real necessidade, que é a superação das relações sociais capitalistas.

5.3. A FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO E OS VÁRIOS PREFIXOS DA DISCIPLINARIDADE

O novo currículo do curso de farmácia da UFPR está calcado na *interdisciplinaridade*, como resolução da fragmentação do conhecimento. Segundo o PPP, para superar essa fragmentação, que supostamente se iniciou com o currículo tecnicista, é preciso implementar projetos interdisciplinares, nos quais o professor vai “atuar como um especialista conectivo, capaz de entender como o seu conteúdo se relaciona com outros conteúdos” (UFPR, 2003, p. 19). Também aparece o conceito de integração disciplinar, na qual “as disciplinas deverão integrar o conhecimento e sua aplicação, problematizando, estendendo a aplicabilidade prática do conhecimento em relação à prática real do profissional farmacêutico generalista”

(UFPR, 2003, p. 97), através de núcleos de conhecimento, os quais são compostos por disciplinas afins. “Os conteúdos devem integrar projetos comuns entre as disciplinas, o qual deve gerar uma avaliação sobre [os] aspectos[:] lógico, político, crítico, criativo e cognitivo” (UFPR, 2003, p. 99).

Como anexo I ao PPP, temos os projetos interdisciplinares que foram planejados para a implementação do novo currículo. Eles possuem as ementas das disciplinas que propuseram projetos, porém, a chamada interdisciplinaridade, em geral, se dá a partir de uma linearidade prática entre as disciplinas, ou seja, é realizado um experimento em uma disciplina e o produto deste é o objeto de estudo da outra disciplina. Dessa forma, cada disciplina contribuiria com uma parte do conhecimento que o sujeito precisa apreender.

A interdisciplinaridade, portanto, está baseada na, e somente nela, lógica formal, ou seja, está preocupada apenas em como se organiza o pensamento, em apenas entender como pensa o pensamento, e não como esse conhecimento foi produzido (a partir da realidade objetiva, que existe fora e independente da consciência humana, que é movimento e que contém contradições) e como, a partir dele, transformar a realidade.

A lógica formal, ou teoria do conhecimento, é considerada como aquela que estabelece os limites do conhecimento, limites os quais o conhecimento não pode ultrapassar, não importam as circunstâncias, ou quão elevado esteja o desenvolvimento das capacidades cognitivas de uma pessoa ou da humanidade, ou da técnica da pesquisa ou experimento científico (ILYENKOV, 2010).

Dessa forma, o que é chamado de epistemologia, a teoria do conhecimento, é baseada em uma aceitação *a priori*

da tese de que o conhecimento humano não é um conhecimento do mundo externo (isto é, existindo fora da consciência), mas somente um processo de ordenação, organização e sistematização dos fatos da “experiência interna”, isto é, em última análise dos estados psicofisiológico do organismo humano, absolutamente dissimilar aos estados e eventos do mundo externo⁹² (ILYENKOV, 2010, p. 295, tradução nossa).

⁹² No original: “[...] of the thesis that human knowledge was not knowledge of the external world (*i.e.* existing outside consciousness) but was only a process of the ordering, organization, and systematization of facts of “inner experience”, *i.e.* ultimately of the psycho-physiological states of the human organism, absolutely dissimilar to the states and events of the external world.”

Ou seja, qualquer ciência, não importa se é a física ou a economia política, a matemática ou a história, não nos conta e não poderia contar sobre como a matéria está no mundo externo, porque só descreve os fatos que surgem dentro de nós mesmos, dos fenômenos psicofisiológicos que são percebidos, de forma ilusória, como a simples soma dos fatos externos. Todo conhecimento não é conhecimento do mundo ao redor, mas somente um esquema da organização do assunto do conhecimento (ILYENKOV, 2010).

A lógica [formal], portanto, não possui a mínima conexão, nem a mínima relação com o entendimento do mundo real das “coisas nelas mesmas”. É aplicável somente às coisas já realizadas (com ou sem seu envolvimento), isto é, aos fenômenos psíquicos da cultura humana. Sua tarefa especial é a análise rigorosa das imagens já disponíveis da consciência (objetos transcendentais), isto é, sua resolução em componentes simples, expressos em termos estritamente definidos, e a operação reversa, a síntese ou interligação dos componentes em sistemas complexos de determinações (conceitos, sistemas de conceitos, teorias) novamente pelas mesmas regras rigorosamente estabelecidas⁹³ (ILYENKOV, 2010, p. 300, tradução nossa).

Por causa disso, concordamos com Tonet (20–b) de que existe atualmente uma sensação generalizada de mal-estar de que o conhecimento está excessivamente fragmentado, de que as disciplinas tratam isoladamente de um determinado aspecto e que dessa maneira não é possível uma visão do conjunto dos objetos estudados, culminando em uma formação fundamentada em fragmentos desconexos e justapostos. Essa formação fragmentada também seria um dos aspectos da intensa especialização atual, que levaria a uma formação focada em aspectos cada vez mais restritos. “Em consequência dessa visão fragmentada da realidade, a intervenção prática para o enfrentamento dos problemas sociais também se vê comprometida, levando a buscar soluções isoladas” (TONET, 20–b, p. 1).

⁹³ No original: “Logic therefore had neither the least connection nor least relation with understanding of the real world of “things in themselves”. It was applicable solely to things already realised (with or without its involvement), *i.e.* to the psychic phenomena of human culture. Its special task was rigorous analysis of the already available images of consciousness (transcendental objects), *i.e.* their resolution into simple components, expressed in strictly defined terms, and the reverse operation, the synthesis or linking together of the components into complex systems of determinations (concepts, systems of concepts, theories) again by the same rigorously established rules.”

A partir do reconhecimento da negatividade desse processo de fragmentação, procuraram-se soluções que restituíssem o caráter de totalidade ao conhecimento, permitindo, tanto nas pesquisas teóricas, quanto na formação profissional, superar a visão atomizada dos objetos. Dessa maneira, surgem as propostas de inter, trans, multi e pluridisciplinaridade, sendo que, mesmo que apresentem aspectos diferentes entre si, possuem um mesmo cerne, que seria a superação da fragmentação do conhecimento a partir da abordagem de um mesmo objeto por vários aspectos. Ao mesmo tempo, a própria realidade mostraria que é preciso evitar essa compartimentalização, como por exemplo, os novos campos da ciência, que possuem limites bastante fluidos, o que evidenciaria a não praticidade em definir claramente onde é o começo e o fim de determinado território científico (TONET, 20–b).

Em resumo, entre a fragmentação resultante da compartimentação do saber e a ação focalizada sobre os problemas sociais, de um lado, e a visão de totalidade que seria fornecida pela interdisciplinaridade e a possibilidade de uma ação social que considerasse os vários aspectos como partes de uma totalidade, de outro lado, não há dúvida que esta última alternativa é, obviamente, a mais atraente. Ela se impõe com o poder de algo inteiramente evidente (TONET, 20–b, p. 3).

Porém, como vimos em nosso trabalho, o conhecimento parte da realidade, portanto, um conhecimento fragmentado é reflexo de uma prática fragmentada. O modo de produção capitalista permitiu que a humanidade alcançasse níveis de desenvolvimento nunca vistos antes em sua história, mas o preço a se pagar foi a fragmentação da prática social e do sujeito, expressa na fragmentação do conhecimento sobre essa realidade material.

Por isso, concordamos com Tonet (20–b) que a interdisciplinaridade é uma solução equivocada para combater a fragmentação do saber, por diversos motivos. O primeiro seria a pressuposição de “que a complexificação e a fragmentação são simplesmente resultados naturais do processo social, sendo a segunda uma consequência necessária da primeira” (TONET, 20–b, p. 3). Outro motivo é o não reconhecimento do que dissemos acima, de que o conhecimento é dependente da prática social. “Deste modo, termina por atribuir ao conhecimento uma autonomia que ele de fato não tem, tratando, assim, a fragmentação do saber como um processo que se dá no interior do próprio saber” (TONET, 20–b, p. 3), buscando

refazer a totalidade *perdida* através da simples soma dos diversos fragmentos do saber. Pressupondo essa autonomia do saber, a interdisciplinaridade não faz a crítica ao processo material de fragmentação, se limitando a buscar a superação deste estado “pelas vias epistêmica, pedagógica ou comportamental” (TONET, 20–b, p. 4), além de tomar o padrão moderno de cientificidade como se fosse o verdadeiro e único caminho para a produção do conhecimento científico, ignorando que essa fragmentação faz parte deste modo de se fazer ciência, e que esse modo foi originado da prática social capitalista.

O ser humano, ao suprir suas necessidades, cria outras, que também precisam ser supridas. A partir desta prática social, ocorre o mesmo com o desenvolvimento do conhecimento, o que resulta na complexificação e conseqüentemente na especialização, pois um único sujeito não pode conhecer a totalidade do fazer e do saber.

Porém, essa complexificação no modo de produção capitalista tem uma especificidade própria, pois é baseada na divisão do trabalho em manual e intelectual. Essa divisão não é natural, embora possa parecer como tal, sendo resultado do processo social no qual o fazer e o saber estão separados “e essa separação é justificada teoricamente e contribui poderosamente para manter a exploração e a dominação de classes” (TONET, 20–b, p. 6).

Segundo Tonet (20–b), a teoria da interdisciplinaridade não busca as causas da fragmentação, reconhece esse estado, suas causas negativas, mas toma-o como natural, pressupondo que esse problema é meramente epistêmico e que, portanto, sua superação também se dará nesse plano. Em algumas situações, além do plano epistêmico, também é agregado o plano moral, “ênfatizando a necessidade de ter atitudes pedagógicas integradoras” (TONET, 20–b, p. 9).

Portanto, a fragmentação do saber se origina na fragmentação da prática social engendrada pelas relações sociais capitalistas e esse conhecimento fragmentado é funcional à reprodução do capital, pois “ao impedir uma visão de totalidade do processo social e ao gerar uma compreensão desse mesmo processo apenas em sua aparência” contribui para reproduzir esse tipo de sociedade que depende da prática social fragmentada para se desenvolver (TONET, 20–b, p. 10).

Desse modo, uma superação qualitativa da fragmentação do saber para um conhecimento *qualitativamente menos fragmentado*, passa pela superação das

relações sociais que fragmentam a prática social e que deram origem a este conhecimento. Somente a partir da transformação radical da sociedade, na qual deixe de existir a divisão entre trabalho manual e intelectual e que suprima a divisão em classes sociais, onde a sociedade estará baseada em uma totalidade humana, é que poderá deixar de existir a fragmentação do saber que existe atualmente.

Apesar dessa fragmentação, é possível produzir um conhecimento baseado na totalidade, se utilizando das contradições existentes no modo de produção capitalista. Além de possível, esse tipo de saber é necessário, pois, enquanto um saber fragmentado atende aos interesses da classe burguesa e sua manutenção como classe dominante, um saber fundamentado na categoria totalidade e na articulação entre as categorias de essência e aparência, permite a desmistificação dessa realidade social, atendendo, portanto, os interesses da classe trabalhadora (TONET, 20–b).

Em resumo, complexificação e especialização fazem parte da natureza mesma do processo de reprodução do ser social. Pelo contrário, a fragmentação é um processo social típico da sociedade de classes (no sentido da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual) e, na sua forma mais desenvolvida, típico da sociedade capitalista (TONET, 20–b, p. 12).

É preciso, portanto, tratar o conhecimento em sua totalidade e a inter, pluri, multi e transdisciplinaridade tratam o conhecimento como a união de diversos fragmentos de ciência (tanto na questão das disciplinas, como na questão dos sujeitos – a equipe interdisciplinar), a partir da lógica formal, e, como já verificamos, a totalidade não é simplesmente a soma de todas as partes.

Essa *pseudo-desfragmentação* se mostra no âmbito educacional, enquanto soma de conteúdos pontuais que diversas disciplinas compartilham, entendendo que isso seria uma forma dessas diversas ciências se comunicarem, porém, ao não entender a relação dialética entre o concreto e a abstração, da realidade e a sua reflexão no pensamento, não entendem que a totalidade – e o conceito científico – não são simplesmente um conjunto de momentos particulares abstratos.

O *conceito* de um fenômeno existe, em geral, somente onde este fenômeno é entendido não abstratamente (isto é, não como um fenômeno recorrente), mas concretamente, isto é, de acordo com sua posição e papel em um sistema definido de fenômenos

interagindo, em um sistema que forma certo todo coerente. O conceito existe onde o particular e o singular são percebidos como mais do que meramente o singular e o particular (apesar de recorrente) – eles são percebidos através de seus vínculos mútuos, através do *universal* construído como uma expressão do *princípio* desses vínculos⁹⁴ (ILYENKOV, 2008, p. 96, grifos no original, tradução nossa).

Mostra-se também no âmbito da equipe interdisciplinar (multidisciplinar, pluridisciplinar etc.), na qual a totalidade seria encontrada a partir da simples soma dos diferentes conhecimentos dos diversos membros da equipe. Existe aí um não entendimento de que a equipe é sim indispensável, porém, é preciso que cada sujeito se aproprie da *totalidade do conhecimento* e não de que a soma abstrata de fragmentos do conhecimento de cada sujeito singular formará a totalidade do conhecimento necessária.

É preciso entender que o conhecimento é conhecimento da realidade; e a realidade é movimento e está recheada de contradições; portanto, é preciso a lógica dialética para entender a *totalidade do conhecimento da realidade objetiva*. Isso não quer dizer preterir a análise da lógica formal, de suplantá-la, mas sim de superá-la e superação significa alcançar um estágio mais elevado através da incorporação, pois “categorias lógicas são [...] estágios diretos na distinção do mundo, isto é, de conhecê-lo, e pontos nodais ajudando a conhecer e dominá-lo⁹⁵” (ILYENKOV, 2010, p. 316, tradução nossa).

A lógica formal é um componente importante da lógica dialética, pois ambas estão em unidade, sendo que a última não pretere a primeira, porém, *apenas* a velha lógica é muito limitada para compreender a realidade com vistas a transformá-la, pois o que ela se propõe é entender e organizar o pensamento e não o mundo que existe fora e independentemente da consciência humana.

E por isso é necessário que a análise seja feita a partir de um nível superior de pensamento, que é obtido através da lógica dialética, que, como vimos no início deste trabalho (*cf.* capítulo 1), é aquela que permite entender o movimento da

⁹⁴ No original: “The *concept* of a phenomenon exists, in general, only where this phenomenon is understood not abstractly (that is, not as a recurring phenomenon) but concretely, that is, in regard to its position and role in a definite system of interacting phenomena, in a system forming a certain coherent whole. A concept exists where the particular and the individual are realized as more than merely the individual and the particular (though recurrent) – they are realized through their mutual links, through the *universal* construed as an expression of the *principle* of these links.”

⁹⁵ No original: “Logical categories are thus directly stages in distinguishing the world, *i.e.* of cognizing it, and nodal points helping to cognize and master it”.

realidade, suas contradições (a unidade dos opostos), não de forma linear, mas entendendo suas superações e regressões.

Portanto, a fragmentação do conhecimento precisa ser superada na formação dos sujeitos, porém, não se baseando na interdisciplinaridade, e sim entendendo como se forma esse conhecimento, como se formam os conceitos científicos, e que ele deve estar pautado pela totalidade, mesmo atomizado em diversas disciplinas, que podem ou não se comunicar de alguma forma específica. E para superar essa fragmentação do conhecimento é preciso superar, do ponto de vista epistemológico, o positivismo lógico formal em direção ao materialismo histórico-dialético.

E por último, como já afirmamos, não somos contra a especialização, a verticalização do conhecimento, pois esta é necessária. A questão é que um objeto de estudo delimitado deve ser tomado em sua totalidade, com as suas relações e determinações. Devido às relações sociais serem fragmentadas, e, conseqüentemente, o saber ser fragmentado, buscar essa totalidade em cada objeto é extremamente difícil, porém, é uma das contradições que devem ser exploradas com vistas à superação do capitalismo e da fragmentação do conhecimento.

5.4. A CONCEPÇÃO DE SAÚDE DA EDUCAÇÃO FARMACÊUTICA

No currículo do curso de farmácia da UFPR aparece diversas vezes a palavra saúde, porém, não há um aprofundamento sobre o que é *saúde*. Essa concepção é tratada como premissa pelo PPP. Na verdade, essa aparente falta de concepção é, na verdade, uma concepção de saúde, que coaduna com as relações sociais de produção capitalistas.

Começemos nossa análise pela concepção mais divulgada de saúde atualmente. A Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou em 7 de abril de 1948 sua carta de princípios, que contém a seguinte concepção de saúde: *Saúde é o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de enfermidade.*

Essa concepção vem como resposta à II Guerra Mundial, na qual, como já vimos, ocorreu ampla destruição, principalmente no continente europeu. Devido à

necessidade de reestabelecer a classe trabalhadora de forma a que ela pudesse voltar a produzir novamente, várias medidas foram tomadas, sendo uma delas a criação do Estado de Bem-Estar Social, juntamente com uma concepção de saúde que coadunasse com esse novo arranjo econômico.

Aparentemente esse conceito nos remete ao que poderíamos considerar as características que definem um ser humano, incluindo o elemento físico, mental e até mesmo social. Essa definição, porém, é extremamente superficial, pois não concebe o que são esses elementos, suas relações e suas determinações e, dessa forma, sem uma concepção clara, acabam em uma conceituação pragmática e operacional. Elencar diversas características do ser humano também vai ao encontro da lógica formal positivista, para a qual a totalidade é simplesmente a soma de todas as partes, no caso do ser humano, é a soma de várias características concreto-fatuais. Não se entende – e não se espera entender – o que é de fato um ser humano para, a partir disso, entender o que é saúde. Elencam-se diversas características concretas compartilhadas por diversos seres humanos e considera-se isso saúde. E essas características elencadas são, normalmente, relacionadas ao funcionamento biológico do organismo humano, para que ele *funcione regularmente* no processo de produção, produzindo mais-valor.

A saúde nessa concepção fica restrita ao aspecto singular, ao sujeito, sendo operada a partir de um “reducionismo, na medida em que assume as redes de causalidade em sua monótona linearidade e na homogeneidade das categorias” (AROUCA, 2003, p. 171, grifos no original). Quanto ao social, que seria o aspecto universal, está aí apenas nomeado, pois não aparece como um mecanismo explicativo, sendo “simplesmente referido, ou como um caráter dos [sujeitos] ou como um envoltório do modelo” (AROUCA, 2003, p. 172), retirando o seu conteúdo ao igualar todos os elementos, químicos, físicos e biológicos, além de não explicar o mecanismo de sua operação (AROUCA, 2003).

Dessa forma, essa concepção, e variantes baseadas nela, servem como artifício ideológico que mistifica a verdadeira concepção de saúde no capitalismo, na qual o sujeito saudável é aquele que está vivo e não doente, ou seja, em condições de trabalhar e produzir o máximo de mais-valor possível, gerando o mínimo de gastos possível com cuidados médicos (por parte dos capitalistas), além de ser capaz de consumir a produção da indústria médico-farmacêutica (por parte dos

trabalhadores). Esse consumo se dá, por exemplo, com a *inclusão* dos deficientes, para o consumo de equipamentos especiais e a instituição da *melhor idade*, que cria uma propaganda da necessidade do consumo de medicamentos e aparelhos médicos pelos idosos⁹⁶.

O fato de que o conceito de doença tenha um componente claramente ideológico não quer dizer que seja falso, senão que é parcial, isto é, que não deixa ver além de uma parte da problemática. O caráter parcial, deste modo, não permite avançar o conhecimento, senão em algumas áreas, deixando outras ocultas (LAURELL, 1982, p. 10).

Existe, portanto, uma inversão entre fins e meios, na qual a saúde, que deveria ser o fim a ser atingido, se torna um meio de obter lucros. *A saúde é convertida em mercadoria e subsumida a ela.*

Porém, acreditamos que uma concepção de saúde que supere as concepções até então existentes e que seja uma ferramenta que possibilite realmente a transformação da realidade, com a intenção de um devir da humanidade em que as mediações de segunda ordem, a exploração de mais-valor e a divisão em classes sociais estejam superadas, deve partir do entendimento do que é o ser humano e, portanto, novamente da sua especificidade: o trabalho.

O ser humano é diferente da espécie, *Homo sapiens*: é um ser muito mais complexo. A espécie, enquanto animal, e como todos os outros animais, tem a função de sobreviver e reproduzir-se. Mas o gênero humano não se utiliza apenas da natureza inorgânica para sobreviver, ele a domina universalmente, e isso faz com que ela seja parte da consciência humana, “em parte como objetos da ciência natural, em parte como objetos da arte”, sendo parte da vida e da atividade humana (MARX, 2009, p. 84).

O ser humano vive fisicamente somente dos produtos da natureza, não importa a forma como apareçam, e por universalizar essa mesma natureza, faz de sua totalidade seu *corpo inorgânico*, pois se trata de um meio de vida imediato e de objeto/matéria e instrumento de sua atividade vital. E assim como ela é esse corpo inorgânico do ser humano, ela também não é corpo humano:

⁹⁶ Obviamente não somos contra a inclusão dos deficientes, porém, no capitalismo, essa inclusão se dá de forma excludente, somente com vista à venda de mercadorias e não à inclusão humana dos sujeitos. O mesmo se dá com os idosos e com qualquer outro tipo de *categorização* dos seres humanos, com vista à venda de mercadorias.

a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (MARX, 2009, p. 84, grifos no original).

O trabalho aparece primeiramente como um meio para satisfazer a necessidade de manutenção da existência física. Porém, isso não é tudo, já que a vida produtiva do ser humano é sua vida genérica, pois o sujeito possui atividade consciente livre, que é o caráter genérico do ser humano, distinguindo-o da atividade vital animal. Dessa forma, “a vida mesma aparece só como *meio de vida*” (MARX, 2009, p. 84, grifos no original).

Toda atividade humana é atividade livre⁹⁷, e é nela, na elaboração do mundo objetivo, que o sujeito “se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*” (MARX, 2009, p. 85, grifos no original). Portanto, é nesse processo de transformação da natureza (atividade livre) que o sujeito se vê como ser humano, enxergando nela sua obra e sua efetividade (MARX, 2009).

A natureza transformada, o objeto do trabalho do sujeito, é, portanto,

a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele (MARX, 2009, p. 85, grifos no original).

Ao retirar do sujeito o objeto do seu trabalho, lhe é arrancada sua “vida genérica”, sua “objetividade genérica”, tirando dele “seu corpo inorgânico, a natureza” (MARX, 2009, p. 85).

A partir do entendimento desses processos, caracterizamos saúde, portanto, como: 1) que exista sujeito vivo, 2) que este sujeito esteja em condições de se objetivar na natureza, tendo acesso aos *produtos do trabalho do gênero humano*, tendo a possibilidade de se objetivar genericamente, e 3) que a apropriação dos produtos do trabalho devem se dar de forma consciente e não mediada pela mercadoria.

⁹⁷ Porém, como já vimos (*cf.* capítulo 2, item 2.1), nas sociedades divididas em classes essa atividade é também alienada.

A saúde existe até mesmo na presença de deficiências, pois saúde é ter a possibilidade de usufruir aquilo que a humanidade oferece para sanar essas deficiências e poder viver como um sujeito singular, particular e universal.

Assim considerado, o trabalho útil, criador de valores de uso, constitui estímulo que desenvolve as capacidades físicas e mentais do ser humano, isto é, em um produtor de saúde. A saúde é, por conseguinte, definida como o máximo desenvolvimento das potencialidades do homem, de acordo com o grau de avanço obtido pela sociedade em um período histórico determinado. No capitalismo, o trabalhador não pode dispendir todas as suas potencialidades no grau que seria factível, de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas, e é assim que seu crescimento físico e mental é coarctado em relação às possibilidades. Consequentemente, quando não existem as condições objetivas e subjetivas para que o trabalho seja estímulo das potencialidades, converte-se em um produtor de doenças, tal como sucede nas sociedades capitalistas (GARCÍA, 1989, p. 103).

Ou seja, entendendo a saúde, em nossa concepção, como possibilidade de objetivação humana, só é possível de ocorrer no capitalismo, em uma sociedade dividida em classes, para uma minoria de sujeitos que são possuidores da maioria da riqueza produzida no mundo: a classe burguesa. As relações sociais de produção expropriam dos trabalhadores os produtos do seu trabalho e também do trabalho em geral produzido pela humanidade, o que os leva a ficar também sem a possibilidade de se objetivar e de viver genericamente. Portanto, a possibilidade do sujeito de se objetivar, e consequentemente, ter saúde, está determinada pela classe social à que ele pertence, não sendo universal.

A partir dos estudos de Laurell (1982), é possível inferir que existe uma relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais no perfil patológico. Segundo a autora, sociedades que diferem em grau de desenvolvimento e organização social apresentam patologias coletivas diferentes, além de que dentro de uma mesma sociedade, as condições de saúde das classes que a compõe são distintas.

Os dados apresentados permitem-nos confirmar que se verifica empiricamente o caráter social do processo saúde-doença, enquanto fenômeno material objetivo e tal como se expressa no perfil patológico dos grupos humanos. É assim porque, como mostramos, o perfil muda para uma mesma população de acordo com o momento histórico. Ainda assim, as diferentes formações sociais apresentam

perfis patológicos que, a nível geral, distinguem-se conforme o modo particular de combinar-se o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Finalmente, é possível comprovar que o processo patológico dos grupos sociais de uma mesma sociedade se apresenta diverso quanto ao tipo de doença e sua frequência (LAURELL, 1982, p. 9).

Essa é uma das grandes contradições do capitalismo: existem condições objetivas de universalizar todas as pessoas (existe a possibilidade), porém, os sujeitos ficam restritos à probabilidade de se objetivar (MÉSZÁROS, 2009).

No feudalismo os meios de produção não tinham a capacidade de produzir tanto quanto os meios de produção capitalista. Não existia, portanto, a possibilidade de universalização dos sujeitos. Somente com o desenvolvimento proporcionado pelas relações sociais de produção capitalistas é que essa universalização se tornou possível. Ao mesmo tempo, essas mesmas relações sociais impedem que essa universalização ocorra. Por isso é necessário uma revolução para uma sociedade em que as relações sociais não impeçam a universalização de cada sujeito.

A condição de ser universal é limitada ao sujeito pelas mediações de segunda ordem do modo de produção capitalista, “sua universalidade é necessariamente divorciada do homem e o enfrenta de maneira hostil, na forma de relações sociais de produção alienadas” (MÉSZÁROS, 2009, p. 257).

Portanto, enquanto as relações sociais de produção forem reificadas e alienantes, a maioria dos sujeitos não conseguirão se objetivar e, conseqüentemente, serão não-saudáveis (doentes). O capitalismo é um modo de produção que produz doença, produz a não-saúde para a maioria da população, a classe trabalhadora.

É preciso superar a sociedade capitalista, permitindo que se estabeleçam “formas socialistas, conscientemente controladas, de mediação, em lugar das relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo” (MÉSZÁROS, 2009, p. 259). É preciso superar essa sociedade dividida em classes por outra em que não existam aqueles que têm a possibilidade de se objetivar e aqueles que simplesmente sobrevivem.

E enquanto não superamos essa sociedade, o que fazemos? Devemos minimizar as possibilidades de doença, mantendo o sujeito vivo e em condições de se objetivar, mesmo que as possibilidades sejam limitadas, tendo em mente que isso é apenas um paliativo e que não trará benefícios reais para a maioria da população.

É preciso, como profissional da saúde, se entender como classe trabalhadora e se juntar à luta por um novo tipo de sociedade, em que todos possam ter a possibilidade de se objetivar genericamente, sem a mediação da mercadoria.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudamos nesse trabalho a educação farmacêutica através de um caso particular, o curso de farmácia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em sua relação com o geral, o modo de produção capitalista. Procuramos evidenciar, dentro deste curso, as contradições internas existentes na formação do farmacêutico e explicitar se os vetores existentes contribuem para a manutenção da ordem ou sua transformação.

As contradições existentes na formação do farmacêutico seriam as seguintes:

- 1) A utilização do ideário do aprender a aprender como concepção pedagógica;
- 2) Basear o ensino em uma formação humanística e ética, tendo como pressuposto que a concepção pedagógica anterior, tecnicista, não possui essas esferas de formação;
- 3) Ter a interdisciplinaridade como solução para acabar com a fragmentação do conhecimento atual; e
- 4) Ao não explicitar uma concepção de saúde, coaduna com o que se entende por saúde no capitalismo.

Como vimos, a utilização do ideário do aprender a aprender limita o desenvolvimento do pensamento aos pseudoconceitos, fazendo com que seja uma tarefa mais árdua desenvolver o pensamento do estudante ao nível do pensamento por conceitos. Mesmo assim, esse ideário não atua de modo absoluto, portanto, mesmo que limite o desenvolvimento, é possível que o sujeito alcance o nível superior de pensamento, o conceito científico, desde que seja transmitido o conhecimento histórico e socialmente produzido pela humanidade.

Vimos também que o movimento histórico da educação farmacêutica é de diminuição da teoria em relação à prática, o que mostra que, além da limitação no desenvolvimento do pensamento por conceitos se dar pela forma de ensino, também se dá pela diminuição da transmissão do conhecimento histórico e socialmente

produzido pela humanidade, fator essencial para a produção de conhecimentos superiores aos já existentes.

Supor que ao contrário do que ocorria com a pedagogia tecnicista, o novo currículo de farmácia proporciona uma formação mais humana e ética, também é uma contradição que precisa ser explorada. O sujeito, ao ter tido a apropriação, através do ensino, do entendimento das relações sociais em que está imerso, poderá entender as dimensões humana e ética e, dessa forma, atuar de forma a realmente enxergar o outro sujeito como ser humano e não mediado pela e como uma mercadoria.

Ao não entender criticamente os vários elementos que compõe o novo currículo de farmácia, acaba-se caindo no erro de achar que o novo currículo é uma superação do currículo velho. Porém, após fazer a análise do ensino farmacêutico, chegamos à conclusão de que tanto o antigo currículo mínimo quanto o atual currículo generalista, estão estruturados para atender uma demanda, que é a de um profissional qualificado até certo limite (que não faça críticas ao modelo dado) e que possa se adaptar ao máximo ao capitalismo.

Da mesma forma, é preciso explorar a contradição que a interdisciplinaridade nos coloca, de que o conhecimento está fragmentado, porém entendendo como se dá essa fragmentação – através da fragmentação da prática social – e de que a interdisciplinaridade não é a solução, pois não busca objetivar o conhecimento enquanto totalidade, sendo uma resposta no âmbito da lógica formal, abstrata, a uma fragmentação do conhecimento, que é inerentemente concreto, ou seja, advém do movimento da realidade, de suas contradições, e sua apreensão só se dá através da lógica dialética.

E, por não possuir uma concepção clara do que é saúde, acaba recaindo no conceito de senso comum, que é utilizado pelo capital para reproduzir força de trabalho e manter as engrenagens do capitalismo funcionando. A saúde dos seres humanos, que deveria ser um fim, acaba se tornando um meio para obter lucro, torna-se uma mercadoria. É preciso que o conhecimento transmitido na formação do farmacêutico entenda o que é saúde para que dessa forma o profissional de saúde possa realmente contribuir para que a população tenha possibilidades de se objetivar e se apropriar daquilo que é possível para o gênero humano.

Portanto, de acordo com nossas análises das contradições existentes na educação farmacêutica, pudemos constatar a veracidade de nossa hipótese de que a formação existente privilegia uma maior adaptabilidade do sujeito às relações sociais capitalistas, ao invés de ter como objetivo uma formação do sujeito que necessita da transmissão do conhecimento histórico e socialmente produzido pela humanidade como parte de suas objetivações e apropriações.

É preciso superar as relações sociais de produção capitalistas, pois são relações alienadas, que invertem fins e meios, transformando tudo e todos em mercadorias, com o objetivo de adquirir lucro para converter em capital. A educação farmacêutica pode ser utilizada como instrumento para a superação dessa sociedade rumo a outra, na qual os sujeitos sejam realmente livres, de forma a não viver nos limites de sua subsistência e sim alcançar níveis de objetivação e apropriação nunca vistos antes na história da humanidade.

Acreditamos que uma das soluções para que a formação do farmacêutico seja utilizada para a transformação da sociedade é se basear na *Pedagogia Histórico-Crítica* enquanto concepção pedagógica e na *Psicologia Histórico-Cultural* enquanto ferramenta para entender como se dá a formação humana. São elas que vão dar as bases para que se possa entender e propor instrumentos que possibilitem os estudantes terem uma formação enquanto seres humanos que entendam as relações sociais de sua época e, a partir disso, atuem praticamente com a intenção de transformá-las.

Gostaríamos de deixar algumas reflexões que surgiram durante a elaboração desta dissertação.

No processo histórico do ensino de farmácia, percebe-se que o que explicava essa área do conhecimento, o medicamento, foi deixado de lado em detrimento de outras áreas, que são não exclusivas da profissional, principalmente as análises clínicas. Ficamos com a seguinte questão: atualmente, o que explica a área de conhecimento *farmácia* no Brasil? Qual o seu princípio explicativo? O que une, qual é a espinha dorsal que faz com que os diversos conhecimentos da atual área farmacêutica estejam relacionados?

Muitos autores dão ênfase numa volta ao *medicamento* como princípio explicativo da farmácia, porém, sem deixar de lado as outras áreas. Isso, em um primeiro momento, nos parece ser ilusório, pois não é o medicamento o que explica

os diversos conhecimentos que compõem a farmácia atualmente. Seria um princípio explicativo forçado em uma área de conhecimento a qual ele não explica verdadeiramente, talvez, no máximo, superficialmente. Ou seja, a princípio, não é o medicamento o princípio explicativo da área de conhecimento farmácia, mesmo que o ensino dê ênfase a ele.

Parece-nos que, historicamente, a farmácia foi *fagocitando* outras áreas do conhecimento, para sobreviver enquanto profissão, para que o universo de farmacêuticos existentes pudesse sobreviver, pois o que era conhecido até então como farmácia, não era mais garantia de subsistência. Mas, então, nos fica a questão, que infelizmente não podemos responder com este trabalho, mas que talvez possamos futuramente: diante de tudo que foi exposto, para onde nós, farmacêuticos, vamos? O trabalho sempre encerra um motivo que está além do sujeito, é um motivo coletivo que surge de um carecimento social (e por isso as profissões são históricas). Sendo assim, qual o carecimento social – entendendo que vivemos em uma sociedade capitalista – do farmacêutico hoje?

Gostaríamos, ainda, de compartilhar que este trabalho passou por inúmeros percalços, mudou de título e objetivo algumas vezes, mas, assim como não existe se para a história, também não existe um se para esta dissertação. Ela é o que o leitor tem em mãos, não o que poderia ser⁹⁸. Mesmo assim, queremos dizer que ao concluir este trabalho, temos certeza que dois anos são muito pouco tempo para realizar uma pesquisa de base científica sólida e com análises aprofundadas. Infelizmente, estamos inseridos em uma lógica produtivista, na qual não importa a profundidade das análises (quando elas existem) e sim um alto número de publicações. Este trabalho poderia ser muito rico, com muito mais dados, melhores análises, se houvesse maior disponibilidade de tempo. Mas, como dissemos, ele é o que é e esperamos que tenhamos a oportunidade futura de aprofundar o conhecimento sobre educação farmacêutica a partir da base alcançada aqui, rumo a uma educação que de fato instrumentalize os sujeitos para transformar a realidade.

⁹⁸ “Agora me ocorre que tanto o Eça como o Balzac sentiriam os mais felizes dos homens, nos tempos de hoje, diante de um computador, interpolando, transpondo, recorrendo linhas, trocando capítulos, E nós, leitores, nunca saberíamos por que caminhos eles andaram e se perderam antes de alcançarem a definitiva forma, se existe tal coisa, Ora, ora, o que conta é o resultado, não adianta nada conhecer os tanteios e hesitações de Camões e Dante” (SARAMAGO, 2010, p. 13).

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA - ANVISA. Resolução da Diretoria Colegiada - RDC nº 67, de 8 de outubro de 2007. Dispõe sobre Boas Práticas de Manipulação de Preparações Magistrais e Oficiais para Uso Humano em farmácias. **Diário Oficial da União**, DF, 9 out. 2007. Disponível em: <www.anvisa.gov.br/legis/resol/2007/rdc/67_081007rdc.htm>. Acesso em: 20/01/2013.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA - ANVISA. Resolução da Diretoria Colegiada - RDC nº 44, de 17 de agosto de 2009. Dispõe sobre Boas Práticas Farmacêuticas para o controle sanitário do funcionamento, da dispensação e da comercialização de produtos e da prestação de serviços farmacêuticos em farmácias e drogarias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, 18 ago. 2009. Disponível em: <www.anvisa.gov.br/divulga/noticias/2009/pdf/180809_rdc_44.pdf>. Acesso em: 20/01/2013.

ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de. **As determinações do capital sobre a formação do trabalhador em saúde**: um estudo sobre reformulações curriculares em dois cursos de medicina do Paraná. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. 10.reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Fernanda Quaresma; PRADO, Eliane Mimesse. Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em farmácia. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 3, n. 5, p. 96-108, 2008. Disponível em: <www.educacao.ufrj.br/artigos/n5/numero5-fernanda_quaresma_de_araujo_e_eliane_mimesse_prado.pdf>. Acesso em: 16/04/2012.

ARISTÓTELES. **De Anima**. São Paulo: Editora 34, 2007.

AROUCA, Sergio. **O dilema preventivista**: contribuição para a compreensão e crítica da medicina preventiva. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

BERMOND, Magali Demoner *et al.* **Modelo referencial de ensino para uma formação farmacêutica com qualidade**. Brasília: Conselho Federal de Farmácia, 2008.

BRASIL. Lei Federal nº 5.991, de 17 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Controle Sanitário do Comércio de Drogas, Medicamentos, Insumos Farmacêuticos e Correlatos, e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 1973. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5991.htm>. Acesso em: 20/01/2013.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 02, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 mar. 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES022002.pdf>. Acesso em: 05/09/2011.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>. Acesso em: 11/12/2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos. **I Fórum Nacional de Educação Farmacêutica**: o farmacêutico de que o Brasil necessita: relatório final. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRECHT, Bertolt. **Histórias do sr. Keuner**. São Paulo: Editora 34, 2006.

BREYNER, Antonio Juliano. **Construção do curso de farmácia no Brasil**: introdução a uma proposta para o currículo. Londrina: Edições Humanidades, 2006.

CECY, Carlos. Boletim da ABENFARBIO: diretrizes curriculares – dez anos. **Revista Pharmacia Brasileira**, n. 80, 2011. Disponível em: <http://www.cff.org.br/sistemas/geral/revista/pdf/130/053a060_boletim_abenfarbio.pdf>. Acesso em: 16/04/2012.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2.ed. 13.reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 1996.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ESTEFAN, Iracema Joana Salim. O ensino de farmácia. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 2, n. 4, p. 511-32, 1986. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/csp/v2n4/v2n4a11.pdf>. Acesso em: 23/04/2012.

FRANCO, Túlio Batista; MAGALHÃES JÚNIOR, Helvécio Miranda. Integralidade na assistência à saúde: a organização das linhas do cuidado. *In*: MERHY, Emerson Elias *et al.* (Orgs.). **O trabalho em saúde**: olhando e experienciando o SUS no cotidiano. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

FERNANDES, Zilamar Costa *et al.* **Os desafios da educação farmacêutica no Brasil**. Brasília: Conselho Federal de Farmácia, 2008.

FLEXNER, Abraham. **Medical Education in the United States and Canada**: a report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. New York City: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1910. Disponível em: <www.carnegiefoundation.org/sites/default/files/elibrary/Carnegie_Flexner_Report.pdf>. Acesso em: 20/01/2013.

GARCÍA, Juan César. A categoria trabalho na medicina. *In*: NUNES, Everardo Duarte (Org.). **Juan César García**: pensamento social em saúde na América Latina. São Paulo: Cortez, Rio de Janeiro: ABRASCO, 1989.

GASTALDO, Denise Maria; MEYER, Dagmar Estermann; BORDAS, Méron Campos. Ensino integrado: uma revisão histórico-crítica do modelo implantado no ensino superior da área da saúde no Brasil. **R. bras. Est. pedag.**, v. 72, n. 170, p. 45-60, 1991. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/531/544>. Acesso em: 30/11/2011.

HOBBSAWM, Eric John Earnest. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. 2.ed. 45.reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HOCHMAN, Gilberto. Reformas, instituições e políticas de saúde no Brasil (1930-1945). **Educar**, n. 25, p. 127-41, Curitiba, 2005.

ILYENKOV, Evald Vasilievich. **Activity and Knowledge**. 1974a. Disponível em: <www.marxists.org/archive/ilyenkov/works/activity/index.htm>. Acesso em: 16/03/2013.

ILYENKOV, Evald Vasilievich. **The universal**. 1974b. Disponível em: <www.marxists.org/archive/ilyenkov/works/articles/universal.htm>. Acesso em: 04/09/2012.

ILYENKOV, Evald Vasilyevich. **The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital**. Delhi: Aakar Books, 2008.

ILYENKOV, Evald Vasilyevich. **Dialectical logic: essays on its history and theory**. Delhi: Aakar Books, 2010.

KLIMAN, Andrew. **Reclaiming Marx's "Capital": a refutation of the myth of inconsistency**. Plymouth: Lexington Books, 2007.

KLIMAN, Andrew. **The failure of capitalista production: underlying causes of the Great Recession**. London: Pluto Press, 2012.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LAURELL, Asa Cristina. **A saúde-doença como processo social**. Tradução de: NUNES, Everardo Duarte. 1982. Tradução de: La salud-enfermedad como proceso social.

LEFEBVRE, Henri; GUTTERMAN, Norbert. Introdução. *In*: LENIN, Vladimir Ilich. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011.

LENIN, Vladimir Ilich. **Que fazer?** A organização como sujeito político. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LENIN, Vladimir Ilich. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011.

LEONTYEV, Aleksei Nikolaevich. **The development of mind**. Pacífica: Marxists Internet Archive, 2009.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2.ed. rev. Campinas: Alínea, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de livre-docência (Livre-Docente em Psicologia da Educação) – Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. *In*: ANTUNES, Ricardo. (Org.) **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia político: livro III, volume IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008a.

MARX, Karl. **Sobre o suicídio**. 1.reimpr. São Paulo: Boitempo, 2008b.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2.ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011a.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I, volume I. 28.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011c.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirne, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – MEC/CFE. **Revista Documenta** nº 11, Rio de Janeiro, jan./fev., 1963, pp. 30-42.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – MEC/CFE. **Revista Documenta** nº 100, Rio de Janeiro, abr., 1969, pp. 140-151.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – MEC/CFE. **Currículos Mínimos dos Cursos Superiores**. 33 – Separata das Documentas 96-100-101-102-103-104-105-106-108 (1968-1969), Rio de Janeiro, 1970.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em: 21/10/2011.

OLIVEIRA, Geraldo Alécio de. **Dez anos das Diretrizes Curriculares Nacionais: os desafios da educação farmacêutica.** Disponível em: <www.abenfarbio.org.br/sistemas/geral/newsletter/arquivos/anexos/020110614114144.pdf>. Acesso em: 16/04/2012.

PAIM, Jairnilson Silva. **Reforma Sanitária Brasileira: contribuição para a compreensão e crítica.** Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PAIVA, Edil Vasconcellos; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **PABAAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar?** Niterói: EdUFF, 2002.

PICKSIUS, Alessandro *et al.* **Proposta de reformulação do ensino de farmácia no Brasil.** São Paulo: Federação Nacional dos Farmacêuticos; Campo Grande: Executiva Nacional dos Estudantes de Farmácia. 1996. Disponível em: <www.fenafar.org.br/portal/ensino.html>. Acesso em: 06/12/2011.

PINA, Fabiana. Acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968). **Anais do XIX Encontro Regional de História,** São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/downloads/CD_XIX/PDF/Autores_e_Artigos/Fabiana_Pina.pdf>. Acesso em: 30/11/2011.

POURCHET CAMPOS, Maria Aparecida. **O ensino farmacêutico dentro da atual universidade brasileira.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1959.

POURCHET CAMPOS, Maria Aparecida. **Perfil do ensino farmacêutico no Brasil.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1966.

SANTOS, Manuel Roberto da Cruz. **Profissão farmacêutica no Brasil: história, ideologia e ensino.** Ribeirão Preto: Holos, 1999.

SARAMAGO, José. **História do cerco de Lisboa.** 14.reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. *In*: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TONET, Ivo. **Ética e capitalismo**. 20–a. Disponível em: <www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/ETICA_E_CAPITALISMO.pdf>. Acesso em: 31/07/2012.

TONET, Ivo. **Interdisciplinaridade, formação e emancipação humana**. 20–b. Disponível em: <www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/interdisciplinaridade_formacao_emancipacao_humana.pdf>. Acesso em: 31/07/2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Colegiado do Curso de Farmácia. **Implantação curricular do curso de Farmácia**: projeto pedagógico. Curitiba, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ. **Faculdade de Farmácia**: 60 anos. Série Memorabilia, 2007. Disponível em: <146.164.2.87/sgcoms/portal/docs/Memorabilia-FACULDADE-DE-FARMACIA.pdf>. Acesso em: 09/12/2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 29.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VERBETE Teoria do Capital Humano. *In*: MINTO, Lalo Watanabe. **Navegando na história da educação brasileira**. 2006. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_do_capital_humano.htm>. Acesso em: 09/10/2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ZUBIOLI, Arnaldo. **Profissão**: farmacêutico. E agora? Curitiba: Lovise, 1992.

OBRAS CONSULTADAS

AGUIAR, Maria Célia Ribeiro Dantas de. **História do ensino farmacêutico no Rio Grande do Norte 1920-1992**. Natal: Editora da UFRN, 1992.

ALTHUSSER, Louis. A querela do humanismo. **Crítica marxista**, n. 9, 1999. Disponível em: <www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica9parte2althusser.pdf>. Acesso em: 31/07/2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO FARMACÊUTICO – ABENFAR; FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DAS PROFISSÕES NA ÁREA DE SAÚDE – FNEPAS. **Relatório de oficina – outubro 2010**. Disponível em: <www.abenfar.org.br/a/Relatorio_ABENFAR_FNEPAS.pdf>. Acesso em: 23/04/2012.

BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo**: um esboço crítico. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBÉRIO, José Carlos. Evolução da profissão farmacêutica nos últimos 40 anos. Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas. **Rev. Bras. Cienc. Farm.**, v. 41, n. 3, p. i-iv, São Paulo, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbcf/v41n3/a01v41n3.pdf>. Acesso em: 12/08/2012.

BRASIL. Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 10/12/2011.

BRASIL. Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 1968. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 10/12/2011.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10/12/2011.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Educação e conhecimento científico**: inflexões pós-modernas. Campinas: Autores Associados, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CRUZ, Patrícia Cardoso da; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Ensino farmacêutico: trajetória, reflexões e perspectivas para a formação do farmacêutico. **Anais do I Seminário sobre docência universitária**, Anápolis, 2011. Disponível em: <www.prp.ueg.br/revista/index.php/isemdocuniv_inhumas/article/view/47/35>. Acesso em: 16/04/2012.

DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Boitempo; Editora da UNESP, 1997.

ENGELS, Friedrich; KAUTSKY, Karl. **O socialismo jurídico**. 2.ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2012.

ESTEFAN, Iracema Joana Salim; CUNHA, Levi Teixeira da; MARANHÃO, Maria das Graças; LAGO, Vânia Maria Pereira Costa do. **Grade curricular dos cursos de farmácia**. Brasília: Editora do Ministério da Educação e Cultura, 1990.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

GOMES, Carlos Alberto Pereira. **A assistência farmacêutica no Brasil**: análise e perspectivas. Disponível em: <www.cgee.org.br/arquivos/rhf_p1_af_carlos_gomes.pdf>. Acesso em: 23/04/2012.

GOMES JÚNIOR, Manuel de Souza. **ABC da farmácia**. São Paulo: Andrei Editora, 1988.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9.ed. atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2011.

KASHIURA JÚNIOR, Celso Naoto. **Crítica da igualdade jurídica**: contribuição ao pensamento jurídico marxista. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

KLIMAN, Andrew. **The disintegration of the Marxian school**. 2009. Disponível em: <<http://akliman.squarespace.com/writings/Disintegration%20Marxian%20School%205.31.09%20with%202.19.10%20note.doc>>. Acesso em: 02/12/2012.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. 1.reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28.ed., 11.reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 2001.

LACAZ, Carlos da Silva; CANELAS, Horácio Martins; NESE, Dante. **Culto ao passado**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira da Indústria Farmacêutica.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Esquerdismo, doença infantil do comunismo**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2004.

LENINE, Vladimir Ilich. **Materialismo e empiriocriticismo**: notas críticas sobre uma filosofia reaccionária. Lisboa: Avante, 1982.

LENINE, Vladimir Ilitch. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. 4.ed. São Paulo: Centauro, 2008.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Lecture 14. The structure of consciousness: sensory fabric, meaning, personal sense. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 43, n. 5, p. 14-24, 2005.

LOPES, Adriano Jorge Torres. **Uma análise histórico-crítica das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Farmácia**. Monografia (Graduação em Farmácia) – Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

LOPES, Adriano Jorge Torres. O atual currículo de graduação em Farmácia em sintonia com o Capital: um fracasso pré-anunciado. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 2, número especial, 2010.

LOPES, Adriano Jorge Torres. Notas onto-crítico-marxianas à noção de conhecimento na educação farmacêutica. **V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, São Cristóvão, 2011.

LOPES, Adriano Jorge Torres. A centralidade no trabalho e a educação farmacêutica: uma análise onto-marxiana. **VII Seminário do Trabalho – Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI**, Marília, 2012a. Disponível em: <www.estudosdotrabalho.org/texto/gt9/a_centralidade.pdf>. Acesso em: 15/12/2012.

LOPES, Adriano Jorge Torres. **Os limites do conhecimento nas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em farmácia**: um estudo a partir da ontologia marxiana. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012b.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 9.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS, Lúgia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, 2006. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 12/02/2012.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. 1.ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASCARO, Alysso Leandro. **Crítica da legalidade e do direito brasileiro**. 2.ed. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

MIRANDA, Maria Augusta Tibiraçá. **Vamos nacionalizar a indústria farmacêutica?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

NAVES, Márcio Bilharinho. **Marxismo e direito**: um estudo sobre Pachukanis. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NICOLETTI, Maria Aparecida. O ensino farmacêutico atual: uma reflexão. **Revista Educação**, v. 5, n. 2, p. 5-15, 2010. Disponível em: <revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/737/806>. Acesso em: 16/04/2012.

PAGLIOSA, Fernando Luiz; DA ROS, Marco Aurélio. O Relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Rev. Bras. Educ. Méd.**, v. 32, n. 4, p. 492-9, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbem/v32n4/v32n4a12.pdf>. Acesso em: 30/11/2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

POURCHET-CAMPOS, Maria Aparecida. **A vida da faculdade de ciências farmacêuticas da USP**: notas históricas. São Paulo: Faculdade de Ciências Farmacêuticas-USP, 1984.

ROCHA, Hélio. **Farmacêutico profissional a serviço da vida**. Goiânia: Kelps, 2006.

SCHENKEL, Eloir Paulo *et al.* **Formação de recursos humanos para a área farmacêutica**: documento de referência. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – Ciência, Tecnologia e Inovação, 2003. Disponível em: <www.cgee.org.br/atividades/redirect/1582>. Acesso em: 08/12/2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM. Curso de Farmácia e Bioquímica. **60 anos do ensino farmacêutico em Santa Maria – RS**. Santa Maria: Curso de Farmácia e Bioquímica UFSM.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VOTTA, Raul. **Breve história da farmácia no Brasil**. Brasília: Conselho Federal de Farmácia, 1965.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.). **Em defesa da história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

ZUBIOLI, Arnaldo. **Ética farmacêutica**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Vigilância de Medicamentos, 2004.

APÊNDICE

GRADES CURRICULARES DO CURSO DE FARMÁCIA DA UFPR E AS PROPORÇÕES ENTRE OS CICLOS BÁSICO E PROFISSIONAL

Faz parte deste documento as grades curriculares do curso de farmácia da UFPR, constando nele os Currículos Mínimos de 1974, 1975, 1981, 1990, 1992 e 1997 (com respectivos ajustes curriculares, quando existentes), o currículo generalista de 2004 (com seus ajustes curriculares) e a sua conformação em 2012 (1º semestre). Elencamos estes currículos, pois foram a eles que tivemos acesso, junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A partir da análise dos diversos currículos, realizamos o tabelamento das disciplinas e suas respectivas *cargas horárias semanais* – que seguem ao final do documento –, e a partir disso pudemos construir a tabela I, a seguir. Como nossa análise se dá a partir de proporções (básico/profissional e teoria/prática), utilizamos como unidade de medida a carga horária *semanal*, pois é a que exigia cálculos mais simples – porém, poderíamos ter utilizado a carga horária semestral, ou anual ou outra eventual. O que importa nessa nossa escolha, é que todos os cálculos se deram a partir da mesma unidade de medida, resultando ao final em uma proporção, que seria igual para as outras unidades de medida. Também estamos supondo, para os nossos cálculos, que foram cursadas todas as três habilitações (pois nos Currículos Mínimos era possível não cursar todas as três, ficando a cargo do estudante escolher quais habilitações estudar).

Destacamos que a partir do currículo de 1990 aparece a obrigatoriedade de se escolher disciplinas optativas para serem cursadas, sendo elas as seguintes: para o currículo de 1990 eram 225 horas para farmácia, além de 75 para bioquímica e 75 para indústria (porém, neste caso em específico, optativas de bioquímica eram as disciplinas obrigatórias da indústria e vice-versa, por isso, considerando que foram cursadas todas as habilitações, as optativas já foram contadas como obrigatórias). No currículo de 1992 e de 1997 eram 60 horas para cada habilitação,

num total de 180. No currículo de 2004 são 240 horas de optativas. Frisamos que a unidade destas cargas horárias é semestral, portanto, elas equivalem a um número menor em carga horária semanal. Por exemplo, ao escolher uma disciplina aleatória de 60 horas *semestrais*, ela equivale a 2 horas *semanais* de teoria e 2 horas *semanais* de prática.

Essas cargas horárias optativas não estão contadas, pois o estudante pode escolher quais disciplinas cursar e essa é uma variável que não temos condições de definir. Entretanto, nossos cálculos nos mostraram, escolhendo aleatoriamente diversas combinações de disciplinas optativas, que a diferença no valor final, com e sem optativas, é de $\pm 2\%$, ou seja, não interfere em nossa análise final. E não estão contados os estágios obrigatórios de final de curso, porém, no currículo generalista (2004) existem várias disciplinas chamadas *estágio* (observação e vivência) na grade e essas foram contadas porque são ministradas como disciplinas, mas o estágio obrigatório de final de curso (profissionalizante) não foi contado.

ANO	CICLO BÁSICO			CICLO PROFISSIONAL			TOTAL
	Carga Horária Semanal			Carga Horária Semanal			
	Teórica	Prática	Total	Teórica	Prática	Total	
1974	66	66	132	48	72	120	252
1975	59	58	117	62	94	156	273
1981	-	-	140	-	-	144	284
1990	67	52	119	89	112	201	320
1992	68	52	120	56	84	140	260
1997	64	52	116	57	88	145	296
2004	52	55	107	74	95	169	347

TABELA I: Cargas horárias semanais dos diferentes currículos do curso de farmácia da UFPR.

FONTE: O autor (2013).

A partir da tabela I pudemos construir os gráficos I e II, a seguir. Neles temos as proporções entre ciclo básico e ciclo profissional (gráfico I) e as proporções entre carga horária teórica e carga horária prática (gráfico II). Para isso, contabilizamos todas as cargas horárias do ciclo básico, mesmo quando as disciplinas estavam separadas por períodos. No currículo de 2004, apesar de não existir essa divisão como nos Currículos Mínimos, ele ainda traz (no artigo 1º da Resolução 19/04-CEPE) a divisão entre *formação básica* e *formação profissional específica*, e foi a partir dessa divisão que fizemos nossa contagem. O gráfico II não possui os dados do currículo de 1981, pois o mesmo não traz divisão entre carga horária teórica e prática, apenas a carga horária semanal total.

Para o gráfico I, a *proporção entre ciclo básico e profissional*, utilizou-se o total da carga horária semanal do ciclo básico, em relação ao total das cargas horárias, assim como o total da carga horária semanal do ciclo profissional, em relação ao total das cargas horárias, resultando em uma proporção entre os dois diferentes ciclos.

Para o gráfico II, a *proporção entre teoria e prática*, utilizou-se a soma da carga horária semanal teórica do ciclo básico e do ciclo profissional, em relação ao total das cargas horárias, assim como a soma da carga horária semanal prática do ciclo básico e do ciclo profissional, em relação ao total das cargas horárias, resultando em uma proporção entre teoria e prática.

Abaixo dos gráficos constam os quadros (de I a VIII) com as disciplinas e suas respectivas cargas horárias semanais.

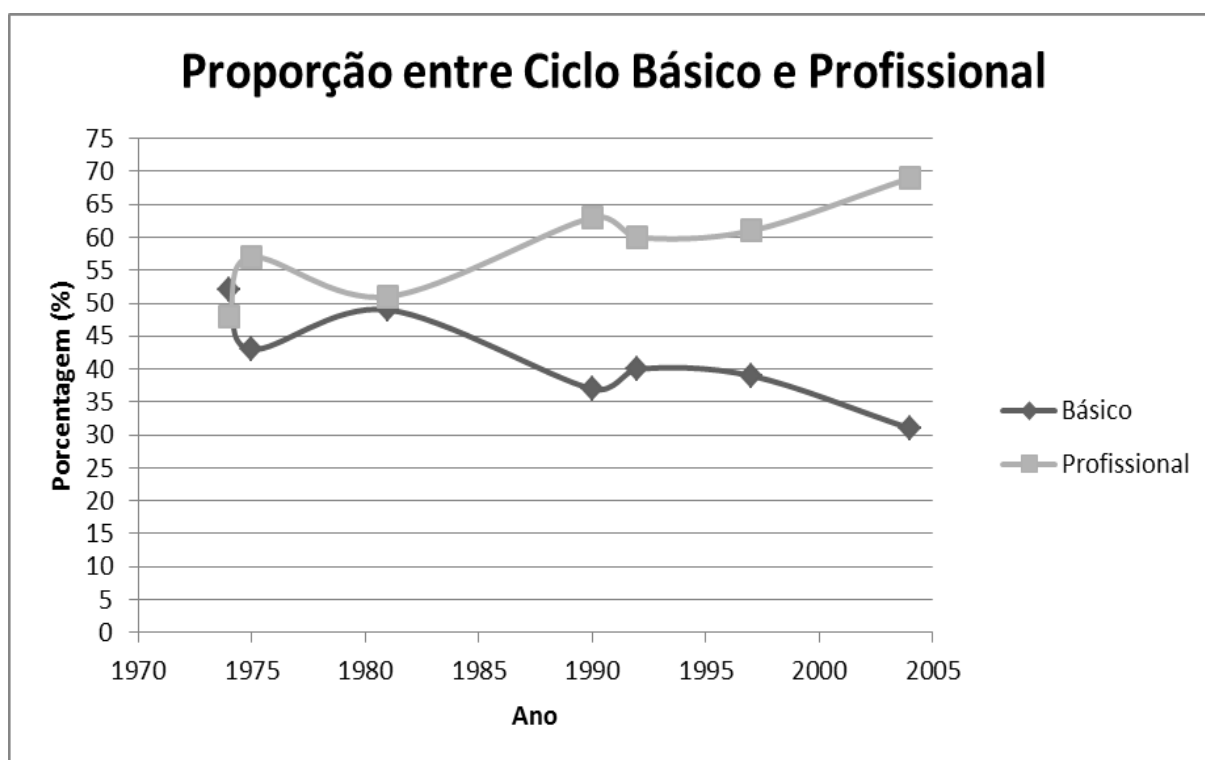


GRÁFICO I: Proporção entre ciclo básico e ciclo profissional nos currículos de 1974, 1975, 1981, 1990, 1992, 1997 e 2004, do curso de farmácia da UFPR.

FONTE: O autor (2013).

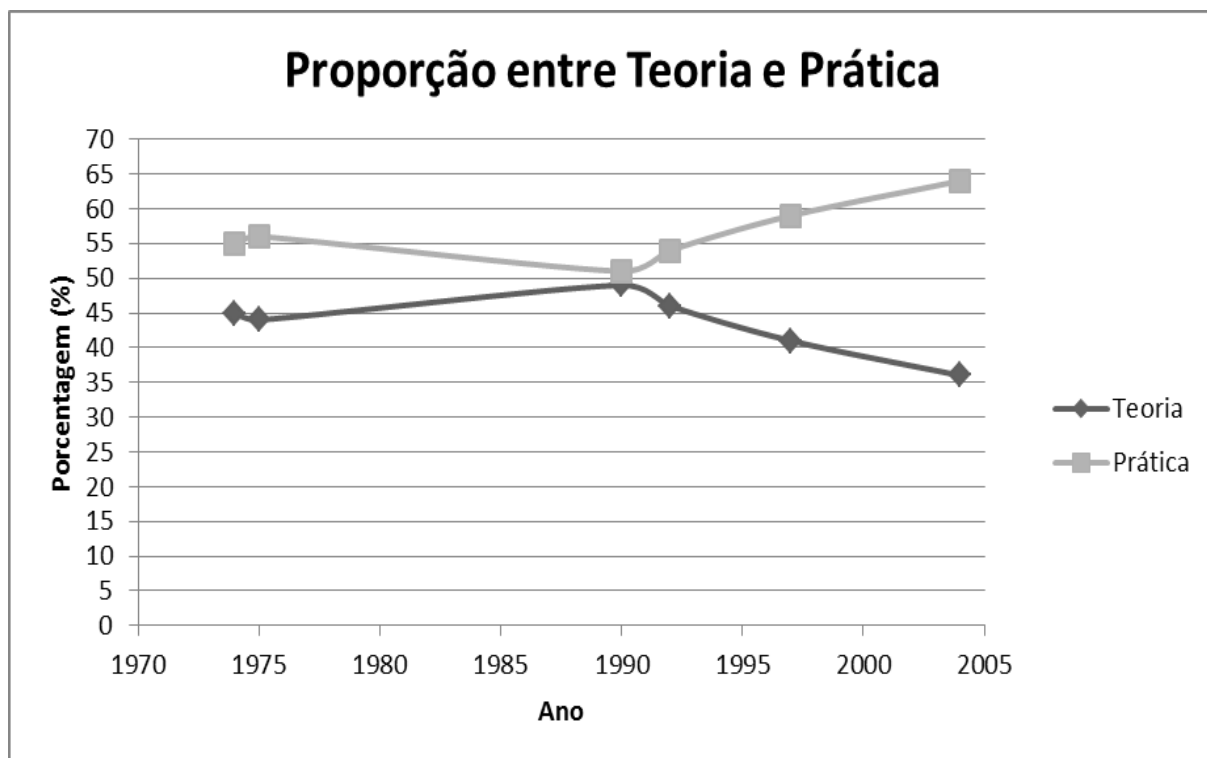


GRÁFICO II: Proporção entre carga horária teórica e prática nos currículos de 1974, 1975, 1990, 1992, 1997 e 2004, do curso de farmácia da UFPR.

FONTE: O autor (2013).

CICLO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
		TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
CICLO BÁSICO	Bioestatística	4	2	6
	Física I	4	0	4
	Física II	4	0	4
	Química Analítica Qualitativa	2	4	6
	Química Analítica Quantitativa	2	6	8
	Química Orgânica I	3	2	5
	Química Orgânica II	3	4	7
	Química Geral II	3	2	5
	Química Inorgânica	2	2	4
	Bioquímica I	3	2	5
	Bioquímica II	3	2	5
	Físico-Química Básica	4	2	6
	Botânica I Geral	2	4	6
	Botânica IV Farmacêutica	2	2	4
	Anatomia I Geral	2	4	6
	Citologia	2	2	4
	Histologia e Embriologia	2	4	6
	Fisiologia I Geral	1	2	3
	Genética V Farmacêutica	2	0	2
	Farmacologia I Geral	2	2	4
	Parasitologia III Farmacêutica	2	4	6
	Microbiologia I Geral	2	4	6
	Imunologia	2	2	4
	Microbiologia Farmacêutica	3	4	7
	Patologia I Geral Animal	2	0	2
	Orientação Bibliográfica	1	0	1
Análise Orgânica	2	4	6	
CICLO PROFISSIONAL	Estudo de Problemas Brasileiros I	2	0	2
	Estudo de Problemas Brasileiros II	2	0	2
	Farmacognosia I	2	2	4
	Farmacognosia II	1	2	3
	Farmacotécnica I	1	4	5
	Farmacotécnica II	2	2	4
	Farmácia Química	2	2	4
	Higiene Social	2	2	4
	Farmacologia V Farmacêutica	2	2	4
	Radiofarmácia	2	2	4
	Fitoquímica I	2	2	4
	Fitoquímica II	2	2	4
	Economia e Administração	1	2	3
	Deontologia Farmacêutica	1	2	3
	Física Industrial	2	2	4
	Tecnologia Farmacêutica	1	4	5
	Controle de Qualidade I	1	4	5
	Controle de Qualidade II	1	2	3
	Tecnologia de Cosméticos	2	2	4
	Enzimologia e Tecnologia das Fermentações I	1	4	5
	Enzimologia e Tecnologia das Fermentações II	1	4	5
	Tecnologia de Alimentos	1	2	3
	Síntese de Medicamentos Orgânicos	2	2	4
	Toxicologia	2	2	4
	Bromatologia	2	2	4
	Bioquímica Clínica	2	4	6
Citologia Clínica	2	4	6	
Parasitologia Clínica	2	4	6	
Microbiologia e Imunologia Clínicas	2	4	6	

QUADRO I: Elenco de disciplinas do currículo mínimo da UFPR de 1974.

FONTE: UFPR (1974).

CICLO	SERIAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL				
			TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL		
CICLO BÁSICO	1º PERÍODO	Bioestatística	4	0	4		
		Física I	4	0	4		
		Química Geral II	3	2	5		
		Química Inorgânica	2	2	4		
		Físico-Química Básica	4	2	6		
		Orientação Bibliográfica	1	0	1		
	2º PERÍODO	Física II	4	0	4		
		Química Analítica Qualitativa	2	4	6		
		Química Orgânica I	3	2	5		
		Citologia, Histologia e Embriologia Geral	3	4	7		
		Anatomia Geral	2	4	6		
		Bioquímica I	3	2	5		
	3º PERÍODO	Química Analítica Quantitativa	2	4	6		
		Fisiologia Geral	2	2	4		
		Botânica Geral	2	4	6		
		Bioquímica II	3	2	5		
		Química Orgânica II	3	4	7		
		Microbiologia Geral	2	4	6		
4º PERÍODO	Imunologia	2	2	4			
	Farmacologia Geral	2	2	4			
	Botânica Farmacêutica	2	4	6			
	Análise Orgânica	2	4	6			
	Genética Humana	2	4	6			
	Estudo de Problemas Brasileiros I	2	0	2			
1º CICLO PROFISSIONAL (FARMÁCIA)	5º PERÍODO	Patologia Geral Animal	2	0	2		
		Microbiologia Farmacêutica	3	4	7		
		Parasitologia Farmacêutica	2	4	6		
		Farmacologia Farmacêutica	2	2	4		
		Farmacotécnica I	2	4	6		
		Deontologia e Legislação Farmacêutica	1	2	3		
		Farmacognosia I	2	2	4		
	6º PERÍODO	Farmacotécnica II	2	4	6		
		Farmacognosia II	1	2	3		
		Radiofarmácia	2	2	4		
		Farmácia Química	2	2	4		
		Economia e Administração	2	2	4		
		Higiene Social	2	4	6		
		Estudo de Problemas Brasileiros II	2	0	2		
2º CICLO PROFISSIONAL (INDUSTRIAL)	7º PERÍODO	Fitoquímica I	2	2	4		
		Enzimologia e Tecnologia das Fermentações I	2	4	6		
		Controle de Qualidade I	1	6	7		
		Tecnologia Farmacêutica	2	2	4		
		Fitoquímica II	1	6	7		
		Síntese de Medicamentos Orgânicos	2	2	4		
		Física Industrial	2	2	4		
		Bromatologia	2	2	4		
	8º PERÍODO	Tecnologia de Cosméticos	1	4	5		
		Controle de Qualidade II	1	2	3		
		Enzimologia e Tecnologia das Fermentações II	2	4	6		
		Tecnologia dos Alimentos Dietéticos	1	2	3		
		2º CICLO PROFISSIONAL (BIOQUÍMICO)	7º PERÍODO	Bioquímica Clínica	2	4	6
				Citologia Clínica	2	4	6
Parasitologia Clínica	2			4	6		
Microbiologia e Imunologia Clínica	2			4	6		
8º PERÍODO	Toxicologia		2	2	4		
	Síntese de Medicamentos Orgânicos		2	2	4		

QUADRO II: Elenco de disciplinas do currículo mínimo da UFPR de 1975.

FONTE: UFPR (1975), com correções a partir de UFPR (1979).

CICLO	SERIAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL
CICLO BÁSICO	1º PERÍODO	Bioestatística	4
		Introdução à Física	6
		Química Geral II	5
		Química Inorgânica	4
		Físico-Química Básica	6
		Orientação Bibliográfica	1
		Citologia	7
	2º PERÍODO	Histologia e Embriologia Geral	7
		Anatomia Geral	6
		Bioquímica Celular	6
		Métodos Físicos Aplicados à Farmácia	4
		Química Analítica Qualitativa	6
		Química Orgânica I	5
	3º PERÍODO	Fisiologia Geral	4
		Química Analítica Quantitativa	6
		Química Orgânica II	7
		Bioquímica Animal	4
		Microbiologia Geral	6
		Botânica Geral	6
		Imunologia	3
4º PERÍODO	Patologia Geral Animal	2	
	Farmacologia Geral	4	
	Botânica Farmacêutica	6	
	Parasitologia Farmacêutica	7	
	Microbiologia Farmacêutica	7	
	Genética Humana	5	
	Análise Orgânica	6	
1º CICLO PROFISSIONAL (FARMÁCIA)	5º PERÍODO	Metodologia de Radioisótopos I	4
		Farmacognosia I	4
		Farmacotécnica I	6
		Economia e Administração	4
		Deontologia Farmacêutica e Legislação	3
		Higiene Social	6
		Farmacologia Farmacêutica	4
		Farmácia Química	4
		Estudo de Problemas Brasileiros I	2
		6º PERÍODO	Farmacognosia II
	Farmacotécnica II		6
	Fitoquímica I		4
	Toxicologia		4
	Bromatologia		4
	Síntese dos Medicamentos Orgânicos		6
	Estudo de Problemas Brasileiros II		2
	2º CICLO PROFISSIONAL (BIOQUÍMICO)	7º PERÍODO	Bioquímica Clínica I
Citologia Clínica			6
Microbiologia e Imunologia Clínica			6
Parasitologia Clínica			6
Metodologia de Radioisótopos II			4
8º PERÍODO		Bioquímica Clínica II	4
2º CICLO PROFISSIONAL (INDUSTRIAL)	7º PERÍODO	Enzimologia e Tecnologia das Fermentações I	6
		Tecnologia Farmacêutica	4
		Física Industrial	6
		Tecnologia dos Cosméticos	5
		Controle de Qualidade I	7
		Fitoquímica II	7
	8º PERÍODO	Tecnologia de Alimentos Dietéticos	4
		Enzimologia e Tecnologia das Fermentações II	6
		Controle de Qualidade II	3

QUADRO III: Elenco de disciplinas do currículo mínimo da UFPR de 1981.

FONTE: UFPR (1981).

CICLO	SERIAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
			TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
CICLO BÁSICO	1º PERÍODO	Métodos Físicos Aplicados à Farmácia	3	4	7
		Metodologia Farmacêutica	1	0	1
		Química Geral B	2	2	4
		Anatomia Geral – Farmácia	2	2	4
		Bioestatística	4	0	4
		Princípios de Química Orgânica	3	2	5
		Química Orgânica I	2	0	2
	2º PERÍODO	Mecanismo de Reações Orgânicas	3	4	7
		Química Analítica I	2	2	4
		Química Analítica II	2	2	4
		Físico-Química D	2	2	4
		Citologia II	3	2	5
		Bioquímica da Célula	4	2	6
	3º PERÍODO	Histologia e Embriologia Geral	3	2	5
		Análise Orgânica	2	4	6
		Fisiologia Humana Farmácia	4	2	6
		Genética Humana	3	2	5
		Bioquímica Animal	2	2	4
		Estudos de Problemas Brasileiros I	2	0	2
	4º PERÍODO	Botânica Aplicada à Farmácia	2	4	6
Microbiologia Aplicada à Farmácia		2	4	6	
Parasitologia Aplicada à Farmácia		4	2	6	
Patologia Geral Aplicada à Farmácia		2	0	2	
Imunologia Básica Aplicada à Farmácia		2	2	4	
Farmacologia		4	4	8	
Estudos de Problemas Brasileiros II		2	0	2	
1º CICLO PROFISSIONAL (FARMÁCIA)	5º PERÍODO	Farmacotécnica I	2	4	6
		Farmacognosia I	2	2	4
		Bromatologia	2	2	4
		Síntese de Medicamentos Orgânicos	2	4	6
		Deontologia e Legislação Farmacêuticas	2	0	2
		Saúde Pública	2	4	6
		Economia e Administração	2	2	4
	6º PERÍODO	Metodologia de Radioisótopos	3	2	5
		Toxicologia	2	4	6
		Farmacotécnica II	2	4	6
		Farmacognosia II	2	2	4
		Química Farmacêutica	2	2	4
	OPTATIVAS	Bioquímica de Microorganismos	3	0	3
		Anomalias Metabólicas	2	0	2
		Introdução ao Microcomputador (Laboratório I)	2	2	4
		Farmacotécnica Homeopática	1	2	3
		Farmácia Hospitalar	2	2	4
		Microbiologia de Alimentos	2	2	4
		Bioquímica Experimental	0	4	4
		Técnica Comercial I	1	2	3
Técnica Comercial II		1	2	3	
Técnica de Decisão		4	0	4	
Contabilidade Geral I		4	0	4	
Contabilidade de Custos		4	0	4	
2º CICLO PROFISSIONAL (BIOQUÍMICO)		7º PERÍODO	Bacteriologia Clínica	2	4
	Parasitologia Clínica		2	4	6
	Bioquímica Clínica I		2	2	4
	Hematologia I		2	2	4
	Micologia Clínica		2	2	4
	8º PERÍODO	Virologia	2	4	6
		Imunologia Clínica	2	4	6
		Citologia Clínica A	2	2	4
		Hematologia II	2	2	4
		Bioquímica Clínica II	2	2	4

CICLO	SERIAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
			TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
2º CICLO PROFISSIONAL (INDUSTRIAL)	7º PERÍODO	Enzimologia e Tecnologia das Fermentações I	2	4	6
		Física Industrial	2	4	6
		Controle de Qualidade I	1	4	5
		Fitoquímica	1	6	7
		Tecnologia de Cosméticos I	2	2	4
	8º PERÍODO	Enzimologia e Tecnologia das Fermentações II	2	4	6
		Tecnologia Farmacêutica	2	2	4
		Controle de Qualidade II	1	2	3
		Tecnologia de Alimentos Dietéticos	2	2	4
		Tecnologia de Cosméticos II	2	2	4
		Operações e Controle de Bioprocessos	1	4	5

QUADRO IV: Elenco de disciplinas do currículo mínimo da UFPR de 1990.

FONTE: UFPR (1990).

CICLO	SERIAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
			TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
CICLO BÁSICO	1º PERÍODO	Métodos Físicos Aplicados à Farmácia	3	4	7
		Metodologia Farmacêutica	1	0	1
		Química Geral B	2	2	4
		Anatomia Geral – Farmácia	2	2	4
		Bioestatística	4	0	4
		Princípios de Química Orgânica	3	2	5
	2º PERÍODO	Química Orgânica I	2	0	2
		Mecanismo de Reações Orgânicas	3	4	7
		Química Analítica I	2	2	4
		Química Analítica II	2	2	4
		Físico-Química D	2	2	4
		Citologia II	3	2	5
	3º PERÍODO	Bioquímica da Célula	4	2	6
		Histologia e Embriologia Geral	3	2	5
		Análise Orgânica	2	4	6
		Fisiologia Humana Farmácia	4	2	6
		Genética Humana	3	2	5
		Bioquímica Animal	2	2	4
	4º PERÍODO	Estudos de Problemas Brasileiros I	2	0	2
		Botânica Aplicada à Farmácia	2	4	6
Microbiologia Aplicada à Farmácia		3	4	6	
Parasitologia Aplicada à Farmácia		4	2	6	
Patologia Geral Aplicada à Farmácia		2	0	2	
Imunologia Básica Aplicada à Farmácia		2	2	4	
Farmacologia		4	4	8	
Estudos de Problemas Brasileiros II		2	0	2	
1º CICLO PROFISSIONAL (FARMÁCIA)	5º PERÍODO	Farmacotécnica I	2	4	6
		Farmacognosia I	2	2	4
		Bromatologia	2	2	4
		Síntese de Medicamentos Orgânicos	2	4	6
		Deontologia e Legislação Farmacêuticas	2	0	2
		Saúde Pública	2	4	6
	6º PERÍODO	Economia e Administração	2	2	4
		Metodologia de Radioisótopos	3	2	5
		Toxicologia	2	4	6
		Farmacotécnica II	2	4	6
		Farmacognosia II	2	2	4
	OPTATIVAS	Química Farmacêutica	2	2	4
		Introdução ao Microcomputador (Laboratório I)	2	2	4
		Farmacotécnica Homeopática	1	2	3
		Farmácia Hospitalar	2	2	4
		Técnica Comercial I	1	2	3
		Técnica Comercial II	1	2	3
Técnicas de Decisão		4	0	4	
Contabilidade Geral I		4	0	4	
2º CICLO PROFISSIONAL (BIOQUÍMICO)	7º PERÍODO	Contabilidade de Custos	4	0	4
		Bacteriologia Clínica	2	4	6
		Parasitologia Clínica	2	4	6
		Bioquímica Clínica I	2	2	4
	8º PERÍODO	Hematologia I	2	2	4
		Imunologia Clínica	2	4	6
		Citologia Clínica A	2	2	4
		Hematologia II	2	2	4
		Bioquímica Clínica II	2	2	4
	OPTATIVAS	Bioquímica Experimental	0	4	4
Anomalias Metabólicas		2	0	2	
Virologia		2	4	6	
Micologia Clínica		2	2	4	
2º CICLO PROFISSIONAL (INDUSTRIAL)	7º PERÍODO	Enzimologia e Tecnologia das Fermentações I	2	4	6
		Física Industrial	2	4	6

CICLO	SERIAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
			TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
		Controle de Qualidade I	1	4	5
		Tecnologia Farmacêutica	2	2	4
	8º PERÍODO	Enzimologia e Tecnologia das Fermentações II	2	4	6
		Fitoquímica	1	6	7
		Controle de Qualidade II	1	2	3
		Tecnologia de Alimentos Dietéticos	2	2	4
		Tecnologia de Cosméticos I	2	2	4
	OPTATIVAS	Bioquímica de Microorganismos	3	0	3
		Microbiologia de Alimentos	2	4	6
		Operações e Controle de Bioprocessos	1	4	5
		Tecnologia de Cosméticos II	2	2	4

QUADRO V: Elenco de disciplinas do currículo mínimo da UFPR de 1992.

FONTE: UFPR (1992).

CICLO	SERIAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
			TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
CICLO BÁSICO	1º PERÍODO	Métodos Físicos Aplicados à Farmácia	3	4	7
		Metodologia Farmacêutica	1	0	1
		Química Geral B	2	2	4
		Anatomia Geral – Farmácia	2	2	4
		Bioestatística	4	0	4
		Princípios de Química Orgânica	3	2	5
	2º PERÍODO	Química Orgânica I	2	0	2
		Mecanismo de Reações Orgânicas	3	4	7
		Química Analítica I	2	2	4
		Química Analítica II	2	2	4
		Físico-Química D	2	2	4
		Citologia II	3	2	5
	3º PERÍODO	Bioquímica da Célula	4	2	6
		Histologia e Embriologia Geral	3	2	5
		Análise Orgânica	2	4	6
		Fisiologia Humana Farmácia	4	2	6
	4º PERÍODO	Genética Humana	3	2	5
		Bioquímica Animal	2	2	4
		Botânica Aplicada à Farmácia	2	4	6
		Imunologia Básica Aplicada à Farmácia	2	2	4
Microbiologia Aplicada à Farmácia		3	4	6	
Parasitologia Aplicada à Farmácia		4	2	6	
1º CICLO PROFISSIONAL (FARMÁCIA)	5º PERÍODO	Patologia Geral Aplicada à Farmácia	2	0	2
		Farmacologia I	4	4	8
		Farmacologia II	2	2	4
		Farmacotécnica I	2	4	6
		Farmacognosia I	2	2	4
		Deontologia e Legislação Farmacêutica	2	0	2
		Saúde Pública	2	4	6
		Química Farmacêutica	2	2	4
	6º PERÍODO	Bromatologia	2	2	4
		Economia e Administração	2	2	4
		Metodologia de Radioisótopos	3	2	5
		Toxicologia	2	4	6
	OPTATIVAS	Farmacotécnica II	2	4	6
		Farmacognosia II	2	2	4
		Síntese de Medicamentos Orgânicos	2	4	6
		Laboratório de Informática I	2	2	4
		Farmacotécnica Homeopática II	2	2	3
		Farmácia Hospitalar	2	2	4
		Técnica Comercial I	1	2	3
		Técnica Comercial II	1	2	3
Técnicas de Decisão		4	0	4	
Contabilidade Geral I		4	0	4	
Contabilidade de Custos		4	0	4	
Atenção Farmacêutica I		4	0	4	
2º CICLO PROFISSIONAL (BIOQUÍMICO)	7º PERÍODO	Atenção Farmacêutica II	2	4	6
		Tópicos Especiais em Sociologia XI	4	0	4
		Primeiros Socorros	2	2	4
		Bacteriologia Clínica	2	4	6
	8º PERÍODO	Parasitologia Clínica	2	4	6
		Bioquímica Clínica I	2	2	4
		Hematologia I	2	2	4
		Imunologia Clínica	2	4	6
	OPTATIVAS	Citologia Clínica A	2	2	4
		Hematologia II	2	2	4
Bioquímica Clínica II		2	2	4	
Bioquímica Experimental		0	4	4	
OPTATIVAS	Anomalias Metabólicas	2	0	2	
	Virologia	2	4	6	
	Micologia Clínica	2	2	4	

CICLO	SERIAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
			TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
		Biologia Molecular: Princípios e Aplicações no Laboratório Clínico	2	2	4
		Controle & Gerenciamento de Qualidade Analítica	2	2	4
2º CICLO PROFISSIONAL (INDUSTRIAL)	7º PERÍODO	Enzimologia e Tecnologia das Fermentações I	2	4	6
		Física Industrial	2	4	6
		Controle de Qualidade I	1	4	5
		Tecnologia Farmacêutica	2	2	4
	8º PERÍODO	Enzimologia e Tecnologia das Fermentações II	2	4	6
		Fitoquímica	1	6	7
		Controle de Qualidade II	1	2	3
		Tecnologia de Alimentos Dietéticos	2	2	4
	OPTATIVAS	Tecnologia de Cosméticos	1	4	5
		Bioquímica de Microorganismos	3	0	3
		Microbiologia de Alimentos	2	4	6
		Operações e Controle de Bioprocessos	1	4	5
		Tecnologia Farmacêutica II	2	2	4

QUADRO VI: Elenco de disciplinas do currículo mínimo da UFPR de 1997.

FONTE: UFPR (1997a), com correções de UFPR (1997b; 1999; 2001a; 2001b).

SERIAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
		TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
1º PERÍODO	Metodologia Farmacêutica	1	0	1
	Atuação Profissional em Farmácia	0	2	2
	Estágio Obrigatório de Observação A	0	3	3
	Anatomia Geral – Farmácia	2	2	4
	Biologia Celular Fundamental dos Seres Vivos	2	2	4
	Estágio Obrigatório de Observação B	0	3	3
	Química Geral	3	0	3
	Química Geral Experimental	0	2	2
	Química Inorgânica	2	0	2
2º PERÍODO	Estágio Obrigatório de Observação C	0	3	3
	Epidemiologia	2	0	2
	Biologia Celular e Tecidual do Organismo Humano	2	2	4
	Fisiologia Humana – Farmácia	4	2	6
	Bioquímica da Célula	2	4	6
	Química Analítica Fundamental	2	4	6
	Princípios de Físico-Química	2	0	2
	Físico-Química Experimental	0	2	2
	Química Orgânica Fundamental	4	0	4
3º PERÍODO	Patologia Aplicada à Farmácia	2	0	2
	Imunologia Aplicada à Farmácia	1	2	3
	Microbiologia Aplicada à Farmácia	2	4	6
	Bioquímica Animal I	2	0	2
	Genética para o Curso de Farmácia	2	2	4
	Cromatografia e Espectroscopia	2	2	4
	Química Orgânica II	2	0	2
	Química Orgânica Experimental	0	4	4
	Ciência de Alimentos	2	0	2
4º PERÍODO	Farmacologia I	2	2	4
	Botânica para Farmácia	1	2	3
	Radioisótopos Aplicados à Farmácia	2	2	4
	Parasitologia Aplicada à Farmácia	2	2	4
	Micologia Clínica	2	2	4
	Bromatologia	2	2	4
	Física Industrial	2	4	6
	Química Medicinal Farmacêutica	2	2	4
5º PERÍODO	Farmacognosia I	2	2	4
	Farmacotécnica III	2	2	4
	Farmacologia II	2	0	2
	Imunologia Clínica	1	4	5
	Sistemas de Qualidade	2	0	2
	Processamento e Conservação de Alimentos	2	2	4
	Farmácia Hospitalar	2	2	4
	Saúde Ambiental	1	2	3
	Síntese de Fármacos	1	4	5
6º PERÍODO	Estágio Obrigatório de Vivência Profissional A	0	3	3
	Farmacotécnica IV	2	4	6
	Farmacognosia II	2	2	4
	Hematologia I	2	2	4
	Citologia Clínica A	2	2	4
	Bioquímica Clínica I	2	2	4
	Estágio Obrigatório de Vivência Profissional B	0	3	3
	Tecnologia de Alimentos Dietéticos e Funcionais	2	2	4
7º PERÍODO	Estágio Obrigatório de Vivência Profissional C	0	3	3
	Saúde Pública I	1	2	3
	Toxicologia Geral	3	0	3
	Fitoquímica III	2	4	6
	Hematologia II	2	2	4
	Bioquímica Clínica II	2	2	4
	Bacteriologia Clínica	2	4	6
8º PERÍODO	Enzimologia e Tecnologia das Fermentações III	2	2	4
	Atenção Farmacêutica I	4	0	4
	Vigilância Sanitária	2	0	2

SERIAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
		TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
	Tecnologia Farmacêutica I	2	4	6
	Tecnologia de Cosméticos	1	4	5
	Farmacotécnica Homeopática II	2	2	4
	Deontologia Farmacêutica e Legislação Aplicada à Farmácia	3	0	3
	Toxicologia Clínica	1	4	5
	Enzimologia e Tecnologia das Fermentações IV	2	2	4
9º PERÍODO	Atenção Farmacêutica II	2	4	6
	Administração Farmacêutica	3	0	3
	Controle Biológico de Qualidade	2	2	4
	Parasitologia Clínica	1	4	5
	Controle de Qualidade Físico-Químico	2	4	6
10º PERÍODO	Estágio Obrigatório Profissionalizante A	0	18	18
	Estágio Obrigatório Profissionalizante B	0	18	18
	Estágio Obrigatório Profissionalizante C	0	18	18
	Monografia	3	0	3
OPTATIVAS	Estágio Optativo de Aperfeiçoamento A	0	18	18
	Estágio Optativo de Aperfeiçoamento B	0	18	18
	Estágio Optativo de Aperfeiçoamento C	0	18	18
	Estágio Supervisionado em Farmácia Hospitalar	0	6	6
	Estágio Supervisionado em Farmácia Homeopática I	1	18	19
	Estágio Supervisionado em Farmácia Homeopática II	1	18	19
	Estágio Supervisionado na Farmácia Escola UFPR	0	6	6
	Farmácia Comunitária	2	0	2
	Primeiros Socorros	2	2	4
	Virologia	2	4	6
	Controle & Gerenciamento da Qualidade Analítica	2	2	4
	Biologia Molecular: Princípios e Aplicações no Laboratório Clínico	2	2	4
	Toxicologia de Alimentos	1	4	5
	Controle Microbiológico da Qualidade de Alimentos	2	2	4
	Estatística II	4	0	4
	Saúde e Sociedade	2	0	2
	Imunogenética Básica	4	0	4
	Princípios Genéticos em Biotecnologia	2	2	4
	Tópicos de Genética Humana I	4	0	4
	Genética de Populações I	4	0	4
	Citogenética Animal	2	2	4
	Bioética	4	0	4

QUADRO VII: Elenco de disciplinas do currículo generalista da UFPR de 2004.

FONTE: UFPR (2004), com correções de UFPR (2006; 2010a; 2010b).

SERIAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
		TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
1º PERÍODO	Metodologia Farmacêutica	1	0	1
	Atuação Profissional em Farmácia	0	2	2
	Estágio Obrigatório de Observação A	0	2	2
	Anatomia Geral – Farmácia	2	2	4
	Biologia Celular: Função dos Seres Vivos	2	2	4
	Estágio Obrigatório de Observação B	0	2	2
	Química Geral	3	0	3
	Química Geral Experimental	0	2	2
	Química Inorgânica	2	0	2
2º PERÍODO	Estágio Obrigatório de Observação C	0	2	2
	Epidemiologia	2	0	2
	Biologia Celular e Tecidual do Organismo Humano	2	2	4
	Fisiologia Humana – Farmácia	4	2	6
	Bioquímica da Célula	2	4	6
	Química Analítica Fundamental	2	4	6
	Princípios de Físico-Química	2	0	2
	Físico-Química Experimental IV	0	2	2
	Química Orgânica Fundamental	4	0	4
3º PERÍODO	Patologia Aplicada à Farmácia	2	0	2
	Imunologia Aplicada à Farmácia	1	2	3
	Microbiologia Aplicada à Farmácia	2	4	6
	Bioquímica Animal I	2	0	2
	Genética	2	2	4
	Cromatografia e Espectroscopia	2	2	4
	Química Orgânica II	2	0	2
	Química Orgânica Experimental	0	4	4
	Ciência de Alimentos	2	0	2
4º PERÍODO	Farmacologia I	2	2	4
	Botânica Aplicada à Farmácia	1	2	3
	Radioisótopos	2	2	4
	Parasitologia Aplicada à Farmácia	2	2	4
	Micologia Clínica	2	2	4
	Bromatologia	2	2	4
	Física Industrial	2	4	6
	Química Medicinal Farmacêutica	2	2	4
5º PERÍODO	Farmacognosia I	2	2	4
	Farmacotécnica III	2	2	4
	Farmacologia II	2	0	2
	Imunologia Clínica	1	4	5
	Sistemas de Qualidade	2	0	2
	Processamento e Conservação de Alimentos	2	2	4
	Farmácia Hospitalar	2	2	4
	Saúde Ambiental	1	2	3
Síntese de Fármacos	1	4	5	
6º PERÍODO	Farmacotécnica IV	2	4	6
	Farmacognosia II	2	2	4
	Hematologia I	2	2	4
	Bioquímica Clínica I	2	2	4
	Estágio Obrigatório de Vivência Profissional B	0	2	2
	Tecnologia de Alimentos Dietéticos e Funcionais	2	2	4
	Estágio Obrigatório de Vivência Profissional C	0	2	2
	Atenção Farmacêutica I	4	0	4
7º PERÍODO	Saúde Pública I	1	2	3
	Toxicologia Geral	3	0	3
	Fitoquímica III	2	4	6
	Hematologia II	2	2	4
	Bioquímica Clínica II	2	2	4
	Bacteriologia Clínica	2	4	6
	Enzimologia e Tecnologia das Fermentações III	2	2	4
	Estágio Obrigatório de Vivência Profissional A	0	3	3
8º PERÍODO	Citologia Clínica A	2	2	4

SERIAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
		TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
	Vigilância Sanitária	2	0	2
	Tecnologia Farmacêutica I	2	4	6
	Tecnologia de Cosméticos	1	4	5
	Farmácia Homeopática II	2	2	4
	Deontologia Farmacêutica e Legislação Aplicada à Farmácia	1	2	3
	Toxicologia Clínica	1	4	5
	Enzimologia e Tecnologia das Fermentações IV	2	2	4
9º PERÍODO	Atenção Farmacêutica II	2	4	6
	Administração Farmacêutica	3	0	3
	Controle Biológico de Qualidade	2	2	4
	Parasitologia Clínica	1	4	5
	Controle de Qualidade Físico-Químico	2	4	6
10º PERÍODO	Estágio Obrigatório Profissionalizante A	0	18	18
	Estágio Obrigatório Profissionalizante B	0	18	18
	Estágio Obrigatório Profissionalizante C	0	18	18
	Monografia	3	0	3
OPTATIVAS	Estágio Optativo de Aperfeiçoamento A	0	18	18
	Estágio Optativo de Aperfeiçoamento B	0	18	18
	Estágio Optativo de Aperfeiçoamento C	0	18	18
	Estágio Supervisionado em Farmácia Hospitalar	0	6	6
	Estágio Supervisionado em Farmácia Homeopática I	1	18	19
	Estágio Supervisionado em Farmácia Homeopática II	1	18	19
	Estágio Supervisionado na Farmácia Escola UFPR	0	6	6
	Farmácia Comunitária	2	0	2
	Primeiros Socorros	2	2	4
	Virologia	2	4	6
	Controle & Gerenciamento da Qualidade Analítica	2	2	4
	Biologia Molecular: Princípios e Aplicações no Laboratório Clínico	2	2	4
	Toxicologia de Alimentos	1	4	5
	Controle Microbiológico da Qualidade de Alimentos	2	2	4
	Estatística	4	0	4
	Saúde e Sociedade	2	0	2
	Imunogenética Básica	4	0	4
	Princípios Genéticos em Biotecnologia	2	2	4
	Tópicos de Genética Humana I	4	0	4
	Genética de Populações I	4	0	4
Citogenética Animal	2	2	4	
Bioética	4	0	4	

QUADRO VIII: Elenco de disciplinas do currículo generalista da UFPR de 2012 – 1º semestre.

FONTE: UFPR (2012).

REFERÊNCIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE. Resolução nº 29, de 04 de julho de 1974. **Aprova o currículo pleno do Curso de Farmácia.** Curitiba, 1974.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE. Resolução nº 75, de 07 de agosto de 1975. **Fixa o Currículo Pleno do Curso de Farmácia do Setor de Ciências da Saúde.** Curitiba, 1975.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE. Resolução nº 31, de 17 de julho de 1979. **Retifica, por ter sido publicado com incorreções, o currículo pleno do Curso de Farmácia, anexo à Resolução nº 75/75-CEPE.** Curitiba, 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE. Resolução nº 37, de 20 de outubro de 1981. **Aprova o novo currículo do curso de Farmácia, do Setor de Ciências da Saúde.** Curitiba, 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE. Resolução nº 3, de 23 de março de 1990. **Fixa o Currículo Pleno do Curso de Farmácia do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná.** Curitiba, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE. Resolução nº 9, de 24 de janeiro de 1992. **Fixa o Currículo Pleno do Curso de Farmácia, do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná.** Curitiba, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE. Resolução nº 16, de 06 de maio de 1997. **Aprova Ajuste Curricular no Curso de Farmácia, aplicável à Resolução nº 09/92-CEP.** Curitiba, 1997a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE. Resolução nº 29, de 09 de setembro de 1997. **Aprova Ajuste Curricular no Curso de Farmácia, aplicável às Resoluções vigentes.** Curitiba, 1997b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE. Resolução nº 83, de 16 de novembro de 1999. **Aprova Ajuste Curricular no Curso de Farmácia aplicável às Resoluções vigentes.** Curitiba, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE. Resolução nº 46, de 29 de maio de 2001. **Aprova Ajuste Curricular no Curso de Farmácia aplicável às Resoluções vigentes.** Curitiba, 2001a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE. Resolução nº 90, de 27 de novembro de 2001. **Aprova Ajuste Curricular no Curso de Farmácia aplicável às Resoluções vigentes.** Curitiba, 2001b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. Resolução nº 19, de 11 de março de 2004. **Fixa o Currículo Pleno do Curso de Farmácia, do Setor de Ciências da Saúde.** Curitiba, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE. Resolução nº 04, de 24 de fevereiro de 2006. **Aprova Ajuste Curricular no Curso de Farmácia aplicável às Resoluções 09/92 e 19/04-CEPE.** Curitiba, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. Portaria nº 002, de 01º de fevereiro de 2010. **Aprova Ajuste Curricular no Curso de Farmácia aplicável às Resoluções 19/04-CEPE.** Curitiba, 2010a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. Portaria nº 015, de 22 de fevereiro de 2010. **Aprova Ajuste Curricular no Curso de Farmácia aplicável às Resoluções 19/04-CEPE.** Curitiba, 2010b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Colegiado do Curso de Farmácia. **Grade curricular 2012 – 1º semestre.** Curitiba, 2012.