



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
FACULDADE DE LETRAS – FALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA – PPGLL

FILLIPE MANOEL SANTOS CAVALCANTI

**O DISCURSO DE FORMAÇÃO DAS TRABALHADORAS ENFERMEIRAS NO  
BRASIL: a afirmação da farsa em sua negação**

MACEIÓ - AL

2020

FILLIPE MANOEL SANTOS CAVALCANTI

**O DISCURSO DE FORMAÇÃO DAS TRABALHADORAS ENFERMEIRAS NO  
BRASIL: a afirmação da farsa em sua negação**

Tese apresentada ao Programa de Pós -  
Graduação em Linguística e Literatura, da  
Faculdade de Letras, da Universidade Federal  
de Alagoas como requisito para a obtenção do  
título de doutorado em Linguística.

Linha de Pesquisa: Discurso, Sujeito, História e  
Ideologia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Virgínia Borges  
Amaral.

MACEIÓ - AL

2020

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

C376d Cavalcanti, Fillipe Manoel Santos.

O discurso de formação das trabalhadoras enfermeiras no Brasil: a afirmação da farsa em sua negação / Fillipe Manoel Santos Cavalcanti. – 2020.

166 f.

Orientadora: Maria Virgínia Borges Amaral.

Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 160-166.

1. Análise do discurso. 2. Formação profissional. 3. Enfermagem. 4. Farsa. 5. Contradição. I. Título.

CDU: 81'322.5



## TERMO DE APROVAÇÃO

**FILLIPE MANOEL SANTOS CAVALCANTI**

Título do trabalho: “O DISCURSO DE FORMAÇÃO DAS TRABALHADORAS ENFERMEIRAS NO BRASIL: A AFIRMAÇÃO DA FARSA EM SUA NEGAÇÃO”

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

---

Profa. Dra. Maria Virgínia Borges Amaral (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

---

Profa. Dra. Solange Lácks(PPGED/UFS)

---

Profa. Dra. Cristiane Gomes de Souza (CESMAC)

---

Prof. Dr. Sóstenes Ericson Vicente da Silva (PPGLL/Ufal)

---

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PPGLL/Ufal)

Maceió, 29 de maio de 2020.

Esta tese é dedicada a Maria Gorete,  
trabalhadora latino-americana.

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é  
de hábito como coisa natural, pois em tempo de  
desordem sangrenta, de confusão organizada, de  
arbitrariedade consciente, de humanidade  
desumanizada, nada deve parecer natural, nada  
deve parecer impossível de mudar”.

Bertolt Brecht

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar o discurso de formação de enfermeiras no Brasil, oficializado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCENF) e sua função social no capitalismo em crise. O *corpus* desse estudo foi extraído de documentos oficializados nos quais circulam os discursos pretendidos sobre o perfil profissional e as propostas pedagógicas de construção desse perfil que culminariam nas DCENF de 2001. As análises foram realizadas a partir do método dialético de Marx e dos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso, inaugurada por Michel Pêcheux. A tese propõe uma discussão sobre o tecnicismo à sombra das bases materiais da reprodução capitalista, afirmando a relação indissociável entre a fetichização da técnica e a acumulação e expansão do capital. Demonstra a co-determinação entre tecnicismo e positivismo, este último na qualidade de ideologia teórica que se sustenta na produção de conhecimentos orientados pela racionalidade fetichizada da técnica. Foi realizado um resgate histórico dos currículos mínimos de formação das enfermeiras brasileiras, no qual foi exposta a determinação tecnicista e positivista desses currículos. Quando analisados os discursos sobre a formulação e implementação das DCENF, identificou-se como farsa o processo que mascarou o discurso tecnicista sob uma roupagem de termos humanísticos. As análises apresentadas neste trabalho permitem considerar que as DCENF, aparentemente, apontam para uma contraposição à formação tecnicista. Todavia, este apontamento é apenas um efeito, não a realidade em si. Quando tal documento é analisado numa perspectiva discursiva materialista, vê-se a constituição da materialização de um discurso que, em seus efeitos de sentido, tenta ocultar as imposições do capital em crise à formação em enfermagem no país. Nesse sentido, se expressam nas DCENF as contradições de um discurso que se pretende alinhado a uma formação de base humanista, nos termos aparentes das referidas Diretrizes, enquanto reproduzem os efeitos ideológicos da histórica supremacia da técnica na formação das trabalhadoras enfermeiras no Brasil.

**Palavras-chave:** Discurso. Formação Profissional. Enfermagem. Contradição. Farsa.

## ABSTRACT

This thesis has as main objective to analyze the speech training of nurses in Brazil officially in the National Curricular Guidelines of the Nursing Undergraduate Course (DCENF) and its social function in capitalism in crisis. The corpus of this study was extracted from documents made official in which circulate the desired speeches about the professional profile and the pedagogical proposals for construction of this profile that culminate in the DCENF of 2001. The analyzes were performed from the dialectical method of Marx and of theoretical and methodological assumptions of Discourse Analysis inaugurated by Michel Pêcheux. The thesis proposes a discussion about the technicality to spare the material bases of capitalist reproduction, affirming the inseparable relationship between the fetishization of technique and the accumulation and expansion of capital. Demonstrates the co-determination between technicality and positivism, the latter quality of theoretical ideology that underpins the production of knowledge driven by rationality the technique. It was done a historic rescue of minimum training curricula of nurses in Brazil, which has been exposed to a technicist and positivist determination of these curricula. When analyzed the speeches on the formulation and implementation of DCENF, identified as farce the process that masked the discourse technicist under a guise of humanistic terms. The analyzes conducted in this study allow you to consider that the DCENF, apparently, seem to point to a contraposition to the Technicist training. However, this note is only an effect, not the reality itself. When this document is analyzed in a discursive perspective materialist, it is the constitution of the materialisation of a discourse that, in their effects of meaning, tries to hide the charges of capital in crisis the training in nursing in the country. In this sense, are expressed in the DCENF the contradictions of a discourse that if you want aligned to a formation of humanist basis, in accordance with the apparent of these Guidelines, while reproduce the ideological effects of historic supremacy of technique in the training of female nurses.

**Keywords:** Discourse. Professional training. Nursing. Contradiction. Farce.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 O PROCESSO DE DETERMINAÇÃO DO TECNICISMO NO TRABALHO DA ENFERMEIRA.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 O fetiche da técnica e suas bases materiais.....</b>	<b>22</b>
2.1.1 A respeito do complexo ideológico.....	30
2.1.2 O fetichismo da técnica na enfermagem.....	36
<b>2.2 Discurso e processo de produção dos conhecimentos.....</b>	<b>42</b>
2.2.1 O DISCURSO NO MATERIALISMO HISTÓRICO.....	43
2.2.2 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS CONHECIMENTOS A PARTIR DO TRABALHO DISCURSIVO.....	52
<b>3 DETERMINAÇÃO DO DISCURSO TECNICISTA NA FORMAÇÃO OFICIALIZADA DAS TRABALHADORAS ENFERMEIRAS NO BRASIL.....</b>	<b>61</b>
<b>3.1 O currículo de 1923.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2 Currículo mínimo de 1949.....</b>	<b>73</b>
<b>3.3 O currículo mínimo de 1962.....</b>	<b>79</b>
<b>3.4 Currículo mínimo de 1972.....</b>	<b>82</b>
<b>4 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA FARSA: A CONSTRUÇÃO DO CAVALO DE TROIA.....</b>	<b>90</b>
<b>4.1 O currículo de 1994.....</b>	<b>104</b>
<b>4.2 O SENADEn enquanto expressão da resistência e conservação.....</b>	<b>111</b>
<b>4.3 O processo de elaboração das DCENF e o Cavalos de Tróia.....</b>	<b>118</b>
<b>4.4 O sentido de competência na Formação das Enfermeiras Brasileiras.....</b>	<b>128</b>
<b>4.5 Da Tragédia à Farsa.....</b>	<b>147</b>
<b>5 DA FARSA À NOVA TRAGÉDIA: O CAVALO DE TROIA DENTRO DA CIDADELA (À PROPÓSITO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS).....</b>	<b>155</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>160</b>
-------------------------	------------

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objetivo central analisar o discurso de formação de enfermeiras<sup>1</sup> no Brasil a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCENF) e sua função social no capitalismo em crise. Ressaltamos que a tese que se apresenta nesse estudo é decorrente de um processo investigativo iniciado em 2010, por ocasião da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso<sup>2</sup> de graduação em enfermagem na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e continuado na pesquisa que resultou na dissertação<sup>3</sup> de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Atualmente, as DCENF são o parâmetro oficializado<sup>4</sup> para a organização, o desenvolvimento e a avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de nível superior de enfermagem. Consideramos que são muitos os aspectos que estiveram implícitos no processo de mudança curricular realizado no país, com destaque para o perfil do egresso, que, uma vez definido, fez com que as Instituições tivessem de repensar o processo de formação, no sentido de identificar se o enfoque do Curso corroborava para tal finalidade. Apontamos, no entanto, para a necessidade de conhecer quais as condições sociais que requisitam tal perfil e a que interesses atendem. A apreensão dessas condições é o passo inicial da análise do discurso e dos efeitos produzidos na formação das trabalhadoras enfermeiras no Brasil.

Cumpramos destacar que as DCENF, em seu processo de formulação, foram anunciadas pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) como sendo diretrizes que questionariam o caráter tecnicista predominante na enfermagem brasileira do século XX. No Brasil, a tendência pedagógica tecnicista foi *explicitamente* predominante durante o período da ditadura civil/militar a partir do golpe de 1964. Durante esse período,

---

<sup>1</sup> Optamos pela grafia no feminino por reconhecer que a enfermagem é composta predominantemente por mulheres e que esta condição determina decisivamente o campo profissional e suas expressões.

<sup>2</sup> O resultado dessa pesquisa foi publicado em 2013 pela Editora da Universidade Federal de Alagoas. (EDUFAL) na forma de livro com o título de “O processo de Formação do Enfermeiro Brasileiro Face às Imposições do Modelo Neoliberal”.

<sup>3</sup> O resultado dessa pesquisa foi publicado em 2017, pela EDUFAL, na forma de livro com o título de “A Formação em enfermagem no Brasil e as Imposições do Capital em Crise”.

<sup>4</sup> Nos termos de Silva (2015a). Tal questão será melhor discutida nas seções 3 e 4 desta tese.

vigorou uma proposta pedagógica ampla e abertamente baseada em grandes módulos didáticos centrados na racionalidade técnica (SAVIANI, 2005).

Impulsionado pela crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002) e por seus efeitos no aprofundamento das desigualdades e mazelas sociais, bem como pela não retomada do crescimento econômico dos tempos iniciais do pós-guerra, as orientações *formais tecnicistas* passaram a ser questionadas pelos especialistas educacionais das mais diversas identificações ideológicas. Sendo assim, no intuito de manter a centralidade do capital na formação dos trabalhadores presa ao reducionismo técnico, a saída proposta pelos ideólogos apologistas do sistema do capital foi a estratégia de modular o tecnicismo com uma roupagem baseada em termos humanísticos.

Pressupomos que a finalidade dessa estratégia nas DCENF é escamotear no funcionamento do interdiscurso<sup>5</sup>, enunciados supostamente contrários ao tecnicismo. Estamos considerando por *efeito de contraposição*, esse mecanismo discursivo que tenta simular uma posição ideológica contrária a um determinado discurso, ao mesmo tempo que o sustenta por meio desse próprio efeito.

São manifestações do efeito de contraposição: o relatório “Jacques Delors – Educação: um tesouro a descobrir”; o livro “Dez novas competências para ensinar” de Philippe Perrenoud; a LDB/96 e as próprias DCENF. Sendo estes três primeiros, documentos que apresentam importantes bases teóricas e legais das quais emergem os discursos que determinam as DCENF.

Sendo assim, nossa investigação se deu a partir de contradições identificadas nos efeitos paradoxais produzidos na materialidade discursiva das DCENF. Dessa maneira, esta análise se origina a partir do ponto de entrada possível: o ponto de tensão que, por efeitos de sentido, aparece no texto como algo estável, sempre já dado ali. Com base nos pressupostos teóricos adotados, a tese central desse trabalho é a de que as DCENF, aparentemente, se constituem sobre um discurso de contraposição à formação tecnicista. Todavia, quando analisadas numa perspectiva discursiva, tais diretrizes materializam um discurso que, em seus efeitos de sentido, tenta ocultar as imposições do capital em crise à formação em enfermagem no país, enquanto reproduzem os efeitos ideológicos da histórica supremacia da técnica na formação das trabalhadoras enfermeiras.

---

<sup>5</sup> Processo de articulação de outros discursos. Esta noção será aprofundada na seção 2.

O *corpus* desse estudo foi extraído de documentos oficiais nos quais circulam os discursos pretendidos sobre o perfil profissional e as propostas pedagógicas de construção desse perfil que culminariam nas DCENF de 2001. Nos referimos, além das DCENF, aos currículos mínimos de enfermagem de 1923, 1949 e 1994; ao parecer 314/94 do Conselho Federal de Educação (CFE); ao relatório final do primeiro Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn); a portaria nº 1518 do MEC/SES e a Carta de Florianópolis. Segundo Courtine (2009, p.57), o *corpus* é constituído por sequências discursivas (SD) “[...] estruturadas, de acordo com um plano definido de referência a um certo estado de condições de produção de discurso produzidas a partir de posições ideológicas homogêneas/heterogêneas”.

O processo de escolha das SDs que compõem nosso *corpus* ocorreu a partir do desdobramento analítico/investigativo e dos efeitos de repetição desencadeados pela sequência discursiva de referência (SDR)<sup>6</sup> dessa tese, a saber:

*SDR - O Curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional: Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva.*

O método que orienta a análise do objeto desta tese é o método dialético de Marx. A partir dele, entendemos que o texto das DCENF é concreto, e como tal “síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 2008, p.258). Ao optar pelo método dialético, pressupomos que o funcionamento discursivo nas DCENF comparece como uma síntese formada pela articulação de múltiplas determinações. Não nos propomos, entretanto, a analisar a todas essas determinações, mas apenas seus aspectos mais centrais, aqueles que constituem a base da dinâmica dessa totalidade. Para tal, trabalhamos na investigação em *duas vias*, considerando que primeiro elabora-se

uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar a determinações mais simples. Chegando a esse ponto, teria que voltar e fazer a viagem de modo inverso, [...] mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma

---

<sup>6</sup> De acordo com Courtine (2009), a SDR organiza a dispersão sistemática das SDs nos domínios da memória (funcionamento discursivo de encaixe do pré-construído e de articulação de enunciados), da atualidade (Conjuntos de SDs que coexistem com a SDR no acontecimento) e da antecipação (conjunto de sequências discursivas que sucedem à SDR interpretáveis como efeitos de antecipação). Informamos que a SDR desta tese é extraída das DCENF, especificamente do artigo terceiro, que trata do perfil do egresso.

rica totalidade de determinações e relações diversas (MARX, 2008, p.258).

Temos como pressuposto que o sentido não está somente nas palavras, mas nos processos de substituições destas palavras por outras (metáfora), de acordo com a determinação das relações sociais em um determinado período histórico, na relação contraditória que compreende também a condição dos sujeitos a qual se destinam os discursos, o processo de produção dos discursos e a função social desses discursos (PÊCHEUX, 2014).

Assim, a análise foi orientada por uma perspectiva que entende a AD “como uma disciplina de entremeio, constituída a partir da articulação da Linguística, do Materialismo Histórico, da Teoria do Discurso e atravessada por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica” (MELO, 2011, p.45). Nesse sentido, estaremos, inicialmente nos aproximando “do material discursivo (texto) para alcançar o funcionamento do discurso e os sentidos por ele produzidos” (AMARAL, 2016, p.26). Ressaltamos que consideramos os textos selecionados como dado empírico, como ponto de partida do processo de análise. Como Amaral (2016, p.29) afirma, os textos aparecem como um todo concreto e acabado (um todo complexo), “cuja totalidade deverá ser apreendida a partir da identificação do processo sócio-histórico que o constitui como um objeto discursivo”. Ainda nas palavras da referida autora:

Pode-se, então, nesse processo de abstração identificar o discurso que este texto representa; a sua memória histórica [...], a formação discursiva que representa, a formação social que constitui o complexo histórico social determinante do funcionamento do discurso. Tem-se, então, o caminho de volta, o processo de exposição da análise que se constitui em um novo concreto pensado (idem, ibidem).

Portanto, pela mediação dos dispositivos teórico-analíticos, iremos além do dito, da superfície linguística, para atingir os não-ditos, os implícitos e os silenciados no funcionamento discursivo. Precisamente, partir dos sentidos de profissionalização e da pedagogia das competências (o dito) para identificar nestas propostas o discurso tecnicista (implícito, não-dito e silenciado) nas DCENF.

A composição das materialidades em análise se alicerça, de modo amplo, na crise estrutural do sócio metabolismo do capital. De forma restrita, e articulada dialeticamente com as condições amplas, as DCENF se constituem no processo de *adequação* dos cursos

de graduação do setor da saúde aos parâmetros da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 (LDB/96).

O trabalho está organizado em cinco seções, sendo esta introdução a primeira. Na segunda seção, “O processo de determinação do tecnicismo no trabalho da enfermeira”, analisamos como o tecnicismo e o discurso tecnicista se constituem enquanto base do trabalho da enfermeira na sociedade capitalista. A terceira seção, intitulada “O processo de constituição da formação tecnicista das trabalhadoras enfermeiras no Brasil”, analisa como o tecnicismo e o discurso tecnicista determinaram as propostas curriculares sínteses até o currículo mínimo de 1972. A seção 4, “A constituição histórica da farsa: a construção do cavalo de troia”, analisa como o efeito de contraposição foi (ao nível de efeitos de sentido) o pilar que permitiu que a enfermagem brasileira fosse (re)tomada pelo tecnicismo que à época suas lideranças diziam refutar; bem como os efeitos produzidos pelo discurso tecnicista na determinação curricular geral de 2001 para a formação das trabalhadoras enfermeiras no Brasil. Na quinta e última seção, denominada “da farsa à nova tragédia: o cavalo de troia dentro da cidadela” estão nossas considerações finais.

Pretende-se que este estudo contribua para a reflexão sobre as bases do processo formativo das enfermeiras brasileiras; e para que essas trabalhadoras, uma vez questionando as determinações centrais de tal processo, possam se articular politicamente de modo a lutar pela alteração da ordem social que requisita uma formação tecnicista alienada.

## **2 PROCESSO DE DETERMINAÇÃO DO TECNICISMO NO TRABALHO DA ENFERMEIRA**

Partimos do pressuposto que a enfermeira trabalha para alcançar finalidades previamente determinadas pelos interesses da sociedade. O trabalho da enfermeira se constitui numa ação teleológica (intencionalmente orientada a um fim) que, em meio ao seu processo, materializa produtos que possuem utilidade para a humanidade, contribuindo para a produção e reprodução da vida humana em sociedade. Trata-se de um trabalho que se complexifica pela sua imaterialidade – um trabalho imaterial (consumido no ato) –, tendo como objeto o corpo humano socialmente referenciado (MENDES-GONÇALVES, 2017).

Devido ao caráter social do trabalho da enfermeira, consideramos que as formas assumidas por esse trabalho e seus derivados são intimamente determinados e relacionados às formas com que historicamente a humanidade organiza materialmente sua reprodução. Sendo a enfermagem uma prática social voltada ao atendimento de demandas postas historicamente nesta sociedade, entendemos que as determinações contemporâneas do trabalho da enfermeira são relativas ao processo de reprodução do capital, como veremos adiante.

Na enfermagem, a imposição do capital ao trabalho determina a razão da necessidade da trabalhadora enfermeira. Seu trabalho é requisitado em tempos e espaços diferentes, tanto incorporado no cotidiano da população por meio das políticas públicas de saúde realizadas no setor de serviços, como solicitado a agir em ocasiões específicas que acometem essa população, como é o caso das pandemias ou do agravamento das condições insalubres dos centros urbanos industriais em que vive parte da população produtiva. Mas, também, é o capital que disponibiliza os meios e o acesso ao saber científico para que essa trabalhadora realize a sua atividade profissional. É dessa forma que se pode entender a enfermagem como uma prática da sociedade capitalista que se realiza, em todas as suas instâncias, sob as determinações do capital.

Em outros momentos da pesquisa que realizamos, escrevemos que a enfermagem é uma atividade humana da era moderna, tendo como fundamento um processo de particularização do cuidado (SILVA; CAVALCANTI, 2013). O cuidado deve ser aqui

entendido, antes de tudo, como uma práxis social<sup>7</sup>, ou seja: como uma relação conscientemente orientada entre objetividade e subjetividade. Consideramos, numa perspectiva ontológica, que “[...] o cuidado é portador de um valor social, à medida que sua existência se sustenta com base em necessidades humanas essenciais, como comer, vestir, alimentar-se, repousar, abrigar-se, entre outras [...]” (SILVA; CAVALCANTI, 2013, p.15). Na ocasião, denominamos essa forma de cuidado, como cuidado em geral.

O que não discutimos à época foi a natureza da particularidade que constitui o surgimento de uma nova forma de cuidado. A particularização do cuidado em geral em cuidado de enfermagem é, ao mesmo tempo, uma possibilidade e uma necessidade imposta pela realidade transformada, quando o capital – na verdade, a exploração negativa do capital sobre o trabalho – assume o lugar de momento central da reprodução social. No ocidente, o momento de maior destaque dessa condição é a atuação decisiva de Florence Nighingale, na Guerra da Criméia.

Foi com esse acontecimento que a enfermagem moderna teve seu nascedouro, atendendo a uma demanda delimitada: prestar cuidados voltados para a recuperação, principalmente física, dos combatentes do Império britânico. Por isso, consideramos que a enfermagem enquanto ciência e campo profissional

[...] tem se constituído como uma atividade social “da” e “para a” sociedade capitalista, sob todas as suas principais formas e aspectos. Sua função sócio-histórica está direcionada à prestação de cuidados particularizados orientados essencialmente e, em última análise, “pela” e “para a” reprodução da sociedade do capital. Dessa forma, a profissionalização da enfermagem consiste em um processo de particularização – nesse caso, do *cuidado em geral* – posta para o atendimento de interesses sociais particulares, de classes (CAVALCANTI, 2017, p. 39).

A natureza da particularidade que constitui o cuidado de enfermagem precisa ser analisada na articulação do singular-particular-universal que constitui todos os fenômenos sociais (LUKÁCS, 1978). Entendemos a singularidade referente aos aspectos exteriores e sensíveis, não repetíveis de um dado fenômeno em sua manifestação. No entanto, essa singularidade é a expressão mais imediata do processo, e como tal, não revela a estrutura causal regular de um dado fenômeno. O universal, ao contrário, se opõe

---

<sup>7</sup> Como Marx (2007, p. 537) descreveu na Ideologia Alemã, especificamente na tese I sobre Feuerbach, ou seja, enquanto “atividade humana sensível, como prática”. Prática essa que é transformadora e previamente orientada. Para melhor entendimento da questão, sugerimos, além da leitura da Ideologia Alemã, o estudo da categoria trabalho em Marx presente em O capital, sobretudo, no capítulo V do Tomo 1.

à variabilidade do singular, sendo caracterizado pela dimensão que reúne em um todo contraditório as relações entre as partes singulares (LUKÁCS, 1978). Dessa maneira, a forma da relação entre singular e universal remete às relações contraditórias entre todo e partes.

Singular e universal são os polos opostos (contrários) que se constituem na unidade contraditória que caracteriza o particular. Nenhum fenômeno tem expressão somente em sua singularidade ou universalidade, mas na mediação entre esses polos, ou seja, em sua particularidade. Portanto, a particularidade tem a característica elementar de mediação entre o singular e o universal. Todavia, não devemos entender a natureza dessa mediação como algo equilibrado, como uma soma de partes que se complementam em harmonia, mas sim, enquanto expressão da determinação da contradição, enquanto categoria que articula os contrários (idem).

É importante destacar que o estudo da contradição remonta aos filósofos gregos da Antiguidade, tendo destaque as considerações de Aristóteles acerca do caráter contraditório dos fenômenos. Porém, foi inicialmente com Hegel, que a contradição passou a ser apreendida de uma forma radicalmente nova em relação aos filósofos anteriores. Tomando como exemplo a categoria da identidade, a formulação hegeliana afirmará que ela é constituída na diferença, e vice-versa; ocorre que estas se supõem na objetividade, de tal forma que não existe identidade ou diferença pura. Afinal,

toda identidade é a identidade do diferente, assim como toda diferença é a diferença do idêntico. A ideia, segundo a qual, no processo do movimento, a identidade transforma-se em diferença e a diferença em seu contrário, e segundo a qual a contradição manifesta-se não sob uma forma acabada, mas se desenvolve a partir da diferença que aparece primeiramente como exterior, não essencial, depois transforma-se em essencial e em seguida em seu contrário, é igualmente justa (CHEPTULIN, 1982, p.27).

A concepção hegeliana, de acordo com Cheptulin (1982), afirma que a contradição é condição geral a todo e qualquer ser, e que o concreto sempre possui algo de diferente e oposto em si; portanto, tudo o que existe contém em si contradições. A contradição é a expressão do movimento, o impulso da vida.

Foi em Hegel também que, pela primeira vez, se conseguiu distinguir conceitualmente as categorias do *contrário* e da *contradição*. O contrário é um ente que, em relação ao seu outro polo (contrário ao primeiro), apresenta aspectos de estruturação

e desenvolvimentos opostos. Já a contradição seria a forma da relação que articula a luta permanente desses contrários numa unidade dialética (CHEPTULIN, 1982).

Assim, a contradição desenvolve-se das diferenças que constituem o ser; diferenças essas que são os estágios da existência da própria contradição. Há de se advertir, no entanto, que as diferenças são somente uma fase, são somente a base da contradição, e não ela em si, uma vez que contradição é movimento; e a partir desse movimento as diferenças podem evoluir, na realidade objetiva, para formas harmônicas, concordantes e correspondentes (idem).

Consideremos a contradição, agora a partir do materialismo histórico, também como uma categoria, como um *reflexo* das formas universais do ser e das relações que se manifestam na realidade. Categoria, pois, não se limita ao seu estatuto gnosiológico, mas é antes de tudo uma questão ontológica, constitutiva do ser.

As discussões sobre as categorias, do ponto vista da filosofia, são anteriores a Marx. Hegel, por exemplo, concebia a natureza das categorias no plano do idealismo objetivo. Segundo ele, as categorias decorriam do desenvolvimento da ideia que existia anterior e independente da objetividade e não do processo reflexivo da realidade na consciência. Os materialistas (mecanicistas) antes de Marx, por sua vez, entendiam que a imagem ideal refletida na consciência correspondia diretamente à matéria. No entanto, só com Marx, a questão teve um tratamento adequado, pois em seu entendimento, as imagens são o resultado da atividade criadora do sujeito, da atividade humana sensível como uma atividade objetiva (MARX, 2009).

A imagem ideal que representa o conteúdo dessa ou daquela categoria, sendo a unidade do subjetivo e do objetivo, não coincide imediatamente com os fenômenos, com os quais se encontra na superfície das coisas. Pelo contrário, ela se distingue sensivelmente dos fenômenos e chega mesmo a contradizê-los, já que eles não coincidem com sua essência (CHEPTULIN, 1982, p.18).

É a partir desse pressuposto ontológico e teórico que se entende a contradição, antes de tudo, como um *reflexo* das formas universais das relações do ser manifestas na realidade. Sua especificidade consiste em ser um tipo de relação específica no qual, em unidade, se processa, articulado com outras categorias, a luta dos contrários.

Contudo, as formas e os funcionamentos das contradições variam de acordo com a dinâmica histórica. Marx e Engels (2010, p.23) afirmam no início do *Manifesto do*

*Partido Comunista* que a história sociedade, desde a invenção da escrita, até os nossos dias, “[...] é a história da luta de classes”. Especificamente, os autores dizem que

homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto (idem, p.23, 24).

As contradições elencadas por Marx na citação anterior, são diferentes daquelas apresentadas por nós no início desta seção. Aquele tipo de contradição entre singular e universal no particular, é do tipo não-antagônica, “pois sua resolução não somente não destrói a unidade ou o estado qualitativo, mas, em vez disso, reforça-os” (CHEPTULIN, 1982, p.311). Já a contradição entre burguesia e proletariado (ou entre os outros tipos de classes ao longo da história) é do tipo antagônica, pois “sua resolução acarreta no desaparecimento e na destruição da unidade, do estado qualitativo ao qual elas são próprias”, além de tornar mais aguda as tendências opostas (idem, p.310). Dessa forma, os contrários (seus interesses) se tornam inconciliáveis – caso da contradição entre capital e trabalho.

Ocorre que em determinadas conjunturas, a particularidade pode resultar de articulações contraditórias antagônicas, nas quais essa particularidade expressaria a forma de uma mediação que tenderia a anular ou subjugar um dos polos opostos em detrimento do outro, constituindo uma particularidade produtora de estranhamento. O individualismo é exemplo dessa condição, pois trata de uma particularidade (uma forma de consciência social), em que o polo individual subjuga e, por vezes, busca anular a universalidade que determina e constitui qualquer ser.

A enfermagem moderna, ao ter de internalizar as demandas de reprodução e expansão do capital, precisou fazê-lo de forma a fragmentar o trabalho da enfermeira, limitando-o a alguns aspectos individuais da realidade social (sobretudo, a recuperação biológica dos corpos humanos e melhoria das condições sanitárias de uma determinada região). Desse modo, a particularização que funda o cuidado de enfermagem produz uma particularização do tipo fragmentadora. Consideramos, então, ser mais apropriado o entendimento de que a enfermagem moderna se constitui a partir do processo de fragmentação do cuidado em geral em cuidado de enfermagem.

Para nós, o processo de fragmentação do cuidado em geral foi o ponto de partida do processo de transformação daquilo que hoje tomamos pela noção de trabalho da enfermeira. Com isso, não estamos considerando que a enfermeira realize atividades teleologias primárias<sup>8</sup>. Na perspectiva do materialismo histórico, a noção de trabalho da enfermeira sustenta-se pelo fato de que as pessoas que o realizam se deslocam das bases primeiras do cuidado e se inserem na produção capitalista, vendendo sua força de trabalho em troca de salário. A enfermagem moderna tem seu trabalho inscrito no setor de serviços, com base no modelo de trabalho assalariado (ERICSON, 2019).

Como a enfermagem tem seu processo de fundação sob a determinação dos imperativos de expansão e acumulação do capital, são as demandas do capital que, de forma predominante, determinam à enfermagem sua forma e substância gerais. Um dos imperativos centrais do capital para com as práticas que garantem sua reprodução é a busca por uma determinada forma de cientificidade. Na construção histórica da enfermagem ocidental, foi o capital, não a vontade individual “pura” de determinadas personalidades ou personificações, que determinou essa busca<sup>9</sup>, ainda que a ação dessas pessoas tenha sido fundamental.

Consideramos que a busca por uma determinada cientificidade faz parte de um processo mais amplo de modelização (ERICSON, 2019). O processo de modelização, iniciado por Florence, inclui alguns elementos além da cientificidade, merecendo destaque entre eles a divisão sexual do trabalho em saúde, a devoção ao cristianismo, a abnegação, a discrição e a opção pelas mulheres brancas. No entanto, devido à especificidade dessa tese, daremos foco na particularidade científica/educacional do referido processo.

A problemática da cientificidade na enfermagem nos conduz à análise das condições de produção dos conhecimentos científicos no capitalismo, considerando-as como resultado das determinações da exploração do capital sobre o trabalho. Partindo da noção de espelhamento desenvolvida por Lukács (2013), afirmamos que o processo de produção científica é uma forma particular de reflexo (reflexo científico). Essa forma particular de espelhamento, que toma forma de conhecimento, é um reflexo dialético da realidade objetiva apreendida sistematicamente pela subjetividade. Essa apreensão

---

<sup>8</sup> Atividades dirigidas a um fim que transformam a natureza (LUKÁCS, 2013).

<sup>9</sup> Falaremos do processo de produção dos conhecimentos científicos mais à frente.

sistemática assume a forma de um concreto pensado a partir de sucessivas aproximações (MARX, 2008).

Dizer que a produção dos conhecimentos trata de um processo dialético significa que ele é histórico e que não há um “[...] ‘estádio’ pré-epistemológico em que ‘os homens’ se encontrariam diante do mundo em estado de completa ignorância [...]” (PÊCHEUX, 2014, p.174, grifos do autor). Afinal,

a ideia de que a produção dos conhecimentos consistiria no puro e simples desenvolvimento (empírico-dedutivo) das propriedades dos objetos é, pois um mito idealista, que identifica ciência e lógica e, ao colocar esta última como princípio de toda ciência, concebe inelutavelmente a prática científica com uma atividade de triagem entre enunciados verdadeiros e enunciados falsos, repelindo tudo o que diz respeito às condições próprias de aparição desse enunciados, isto é, às questões que lhes são correspondentes no interior de uma problemática historicamente determinada (idem, p. 180,181).

Portanto, trata-se de considerar que a objetividade existe sem a subjetividade que a internaliza. Ainda que a objetividade social expresse as marcas determinantes de uma subjetividade que também é social, sua existência independe da consciência que se possa ter dela. Dessa forma, ao produzir conhecimentos – ação humana, ativa, posta teleologicamente –, o ser social se debruça sobre essa objetividade e apreende, por sucessivas aproximações e por tomadas de posição, suas leis e fundamentos, afim de continuar a modificá-la a partir de necessidades sociais (sejam elas do gênero humano ou de reprodução do capital).

Entendendo, a partir do materialismo histórico, que a centralidade do processo de produção dos conhecimentos científicos é objetiva, deve-se considerar então a determinação fundamental da luta de classes nesse processo. Assim,

[...] a história da produção dos conhecimentos não está acima ou separada da história da luta de classes [...] isso implica que a produção histórica de um conhecimento científico dado não poderia ser pensada como uma ‘inovação das mentalidades’, uma ‘criação da imaginação humana’, ‘um desarranjo dos hábitos do pensamento’ etc., mas como efeito (e a parte) de um processo histórico determinado, em última instância, pela própria produção econômica (Pêcheux, 2014, p.172, grifos do autor).

Quanto à natureza primeira da relação entre produção econômica e conhecimento, entendemos tratar-se de fundador e fundado; não de maneira historiográfica ou de uma hierarquia valorativa, mas sob uma consideração dialética e ontológica. Lukács (2013,

p.30) afirma que “[...] a ciência ascende a partir do pensamento e da práxis da cotidianidade, em primeiro lugar do trabalho, e sempre a este retorna, fecundando-o”. Trabalho e ciência se articulam em co-determinação recíproca, fundamentando-se e justificando-se, uma vez que “[...] as condições de produção dos conhecimentos científicos estão inscritas nas condições de reprodução/transformação das relações de produção [...]” (PÊCHEUX, 2014, p. 172). Ou seja, dada a centralidade do trabalho na reprodução social, é o momento econômico que vai requisitar do complexo da ciência as formas compatíveis com seus parâmetros reprodutivos.

O processo de busca de uma cientificidade por parte da enfermagem é, aqui, analisado à luz das determinações do capital. Por esse motivo, não podemos creditar esse processo somente a uma “inovação mental” de um sujeito específico, sendo mais adequado, portanto, entendê-lo como um efeito das determinações econômicas da Inglaterra, à época, representadas no processo de subjetivação, no qual Nightingale assumiu maior expressão.

## 2.1 O fetiche da técnica e suas bases materiais

Apesar dos esforços em ampliar a concepção sobre a atuação da enfermeira, é no positivismo que a teoria ambientalista formulada por Florence encontra seu alicerce epistemológico<sup>10</sup>. Essa determinação positivista aponta para a hegemonia dos estudos centrados nos “[...] aspectos mais imediatos dos diversos fenômenos sobre os quais se debruça (algo que deve ser considerado em sua importância e implicações), sem, contudo, priorizar uma abordagem ontológica de sua constituição e prática” (SILVA, 2015b, p.25).

Em seus primeiros momentos, a busca pela cientificidade para a atuação da enfermeira precisava corresponder aos parâmetros estabelecidos pelo estatuto de ciência característico do pensamento moderno. Daí,

---

<sup>10</sup> A teoria ambientalista formulada por Florence, apesar de focada nos aspectos biológicos, considerava a determinação ambiental, política e social no processo saúde-doença, mencionava proposições do *humanismo* em sua relação com o cuidado. Dessa forma, apontava para a importância das condições sanitárias no desenvolvimento das ações da enfermeira. Retomaremos essa discussão adiante.

ancorando-se no paradigma científico de base positivista, a enfermagem moderna assumiu esse pressuposto como parâmetro de verdade, sob o argumento de que a produção do conhecimento, a partir do uso correto de técnicas e procedimentos de pesquisa, tornaria válido determinado saber, fazendo-o servir de parâmetro diante de outros conhecimentos, inclusive, para refutar a validade científica daquilo que não estivesse em conformidade com os paradigmas aí estabelecidos. Esse movimento tentou marcar uma ruptura com o momento pré-profissional, ao tempo em que procurou negar a continuidade da influência religiosa no saber de enfermagem (ERICSON, 2019, p.26).

Ressaltamos que não é adequado reduzir o positivismo ao tecnicismo, ou vice-versa, mas de forma considerável, o método positivista e seus pressupostos teórico-filosóficos se interconectam profundamente ao tecnicismo e suas variantes. Entretanto, é preciso considerar que a natureza dessa relação é de determinação, pois, como analisaremos adiante, o positivismo é, dialeticamente, a forma gnosiológica mais fidedigna à determinação tecnicista da produção. Também não podemos dizer que o tecnicismo não se estabeleça por outras concepções filosóficas idealistas (em tese opostas ao objetivismo do positivismo) para garantir seu domínio real e, às vezes, formal no processo de produção social, basta que analisemos os casos de “complementariedade” entre variantes positivistas e fenomenológicas nas concepções de mundo e de ciência na sociedade do capital.

Aqui, optamos por começar com a exposição do tecnicismo, em razão da determinação econômica que requisita uma enfermagem nos moldes positivistas. O tecnicismo é uma forma particular de fetiche. Sua caracterização específica se dá pela “fetichização da técnica” no processo de reprodução social. Entende-se que, no desenvolvimento do capitalismo, a atividade econômica é um complexo predominante entre os outros complexos sociais (LUKÁCS, 2013) e a técnica é um “momento parcial do desenvolvimento econômico”, não é um momento predominante; não é “um *fatum* autônomo e insuperável da Era Moderna” (p. 260). Nesse ponto da história da sociedade do capital, incorre-se na *fetichização da técnica*; há o simulacro da predominância da técnica e o predomínio do tecnicismo, assim como as “táticas e estratégias”, no desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, na manutenção do *status quo* do capitalismo. Cumpre dizer que a importância da técnica está atrelada ao processo de reprodução social. De forma que,

assim como na própria economia, a técnica é parte importante, mas sempre apenas derivada do desenvolvimento das forças produtivas,

sobretudo dos homens (do trabalho), das relações interpessoais (divisão do trabalho, estratificação de classe, etc.) (LUKÁCS, 2013, p.262).

Nessa linha de reflexão, entende-se que a fetichização da técnica produz um efeito de silenciamento<sup>11</sup> no trabalho. A evidência de automação da técnica criada na sociedade capitalista dos tempos atuais busca afastar a base da realidade do pensamento, implicando na limitação da capacidade de conhecer e entender a complexidade do trabalho nesta sociedade.

É importante dizer que a importância da técnica está em satisfazer necessidades humanas, otimizar o processo de trabalho e aumentar sua produtividade. Por isso, não se trata de uma abordagem negativista ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento técnico, ou de desprezar a sua importância, mas de “[...] afastar do cérebro dos homens o fatalismo fetichizado e mostrar que a técnica foi sempre e apenas um meio no desenvolvimento das forças produtivas, que as forças produtivas, em última análise, são sempre os homens e suas capacidades [...]” (LUKÁCS, 2014, p. 71).

A forma fetichizada da técnica é caracterizada por sua capacidade de produzir estranhamento: a técnica, ao se tornar uma força alienada, projeta-se para fora do ser que a desenvolve (exterioriza-se) e se volta contra ele, como uma força hostil que o controla. Esse processo de alienação, decorrente do fetichismo, inverte a ordem ontológica do processo. Agora o criador (o ser, no processo de trabalho) perde o controle sobre sua criação (a técnica) e os destinos deste ser e do trabalho social passam a depender do movimento “autônomo” das técnicas. Estas, agora, assumem poderes fantasmagóricos sobre o trabalho e sobre as pessoas. O trabalho humano social, desta feita, tende a ser controlado pela determinação estranhada da técnica.

O fetiche da técnica produz uma inversão da finalidade do instrumento na atividade produtiva: não é o trabalhador que usa a técnica para seus fins, mas a técnica que se apropria do trabalhador e o domina, fazendo dele um agente do *tecnicismo*. Na produção capitalista, trabalhadores se tornam extensões da técnica, meios de sua realização, e se subordinam ao seu movimento, em obediência a uma finalidade que lhe

---

<sup>11</sup> *Silenciamento* é uma expressão derivada da concepção de silêncio como instância de significação no discurso, conforme o desenvolvimento teórico desse conceito por Orlandi (2007, p. 75). Para a autora o “silenciamento” é uma forma de silêncio; trata-se de uma política do silêncio “que se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva” (AMARAL, 2016, p 177, nota 123).

é estranha. O tecnicismo consiste, portanto, na criação de uma pseudo-realidade, na qual as características sociais da atividade humana são transferidas e ressignificadas como propriedades naturais sociais das técnicas e, por isso, também refletem a relação social dos produtores com o trabalho, como uma relação social existente fora deles, entre técnicas.

O poder fantasmagórico do tecnicismo não é, todavia, da ordem do espírito, mas advém da ordem material galgada na forma com que os homens se relacionam enquanto produtores. Nesse sentido, entende-se que há de se buscar a função social do tecnicismo na sociedade do capital. A necessidade do capital que requisita o fetichismo da técnica é a de criar uma “realidade” apartada do pensamento, da crítica à essa realidade, e em detrimento das necessidades humanas, na qual a centralidade do produto social do trabalho esteja associada à racionalidade utilitarista e imediata da técnica na produção (direta e indireta) de mercadorias em formas compatíveis com os parâmetros estruturais do sistema do capital.

No capitalismo, existem duas razões complementares e articuladas que requisitam esse fetiche: uma econômica e outra ideológica. O motivo econômico da necessidade do tecnicismo no sistema do capital vem da condição de que a (re)produção de mais-valia é a lei absoluta do modo de produção capitalista (MARX, 2013). Em sua determinação mais profunda, “[...] o sistema do capital é orientado para a expansão e movido pela acumulação” (MÉSZÁROS, 2002, p.100).

Cumprir lembrar que o capital está presente na história da humanidade muito antes de constituir um sistema em torno de si, antes da formação do sistema capitalista. O capital comercial (capital circulante), primeira forma de capital, confere exemplo a essa situação, uma vez que

a circulação das mercadorias é o ponto de partida do capital. A produção de mercadorias e o comércio, forma desenvolvida da circulação de mercadorias, constituem as condições históricas que dão origem ao capital. O comércio e o mercado mundiais inauguram no século XVI a moderna história do capital [...] Se pusermos de lado o conteúdo material da circulação de mercadorias, a troca dos diferentes valores de uso, para considerar apenas as formas engendradas por esse processo de circulação, encontraremos o dinheiro como produto final. Esse produto final da circulação das mercadorias é a primeira forma em que aparece o capital (MARX, 2013, p.117).

O capital é irrealizável sem a produção e circulação de mercadorias. Isso ocorre na mesma medida em que a produção de coisas com utilidade para o consumo humano (portadores de valores de uso) precisa ser subsumida à produção de valores de troca – “[...] relação quantitativa entre valores de uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço” (MARX, 2013, p.58).

Na perspectiva marxiana, o capital é uma relação social (MARX, 2013; MÉSZÁROS, 2002), erguida na subordinação do trabalho vivo ao capital, que uma vez transformado é convertido em trabalho morto, acumulado e alienado ao sujeito que trabalha. E ainda mais, o capital é uma relação em meio a um processo no qual, segundo Marx (2013), seus vários momentos são sempre capital.

Mészáros (2002), seguindo os pressupostos marxianos, afirma que o capital não é uma simples entidade material ou, um mecanismo racionalmente controlável, condicionado somente à esfera econômica, mas sim, uma forma incontrolável de controle sociometabólico. Essa condição decorre da propriedade ontológica do trabalho – fundamento primeiro da atividade econômica em todos os modos de produção conhecidos – ser o momento predominante da reprodução econômica.

Marx (2013) e Lukács (2013), ao analisarem o trabalho, e cada um à sua maneira de exposição, demonstraram que este, enquanto fundante do ser e da sociabilidade, determina dialeticamente os outros complexos sociais (educação, cuidado, direito e arte, por exemplo). No sistema do capital, o antagonismo entre capital e trabalho em favor da reprodução do primeiro, faz com que o processo de reprodução social (seus complexos articulados) seja delineado de acordo com os parâmetros estruturais de reprodução e acumulação capitalistas.

Como a necessidade de reprodução e acumulação sempre crescente é imperativa e não alternativa, a centralidade do processo social precisou voltar-se para à crescente produção-circulação-consumo de mercadorias, forma clássica de realização do capital. O capital *precisa* subordinar os vários complexos à garantia de sua reprodução econômica; precisa se constituir como uma forma de controle de abrangência totalizadora, de modo que a educação, a política, a arte, o direito e a enfermagem, em meio as suas autonomias relativas, se alinham aos parâmetros estruturais do sistema. Nesse sentido, “[...] o modo

de operação do sistema do capital é a exceção e não a regra, no que diz respeito ao intercâmbio produtivo dos seres humanos com a natureza e entre si” (MÉSZÁROS, 2002, p. 96).

Decorre desse *modus operandi* uma das novidades históricas do sistema do capital em relação aos seus antecessores históricos: a *perda de controle* sobre os processos de tomada de decisão decorrente da separação imperativa e negativa entre produtores e a totalidade do processo produtivo, expressa na divisão manufatureira do trabalho. Cumpre dizer que tal divisão é caracterizada pela condição imperiosa de parcialidade. Submetidos a tal divisão, os trabalhadores só produzem uma mercadoria quando seus trabalhos parciais são concentrados pelo capitalista. Dessa maneira, regularmente, o trabalhador parcial não produz nenhuma mercadoria fim. Marx (2013, p.410), ao analisar a distinção entre a divisão social do trabalho e a divisão manufatureira do trabalho, afirma que

a divisão do trabalho na sociedade se processa através da compra e venda dos produtos dos diferentes ramos de trabalho. A conexão, dentro da manufatura, dos trabalhadores parciais se realiza através da venda de diferentes forças de trabalho ao mesmo capitalista que as emprega como força de trabalho coletiva. A divisão manufatureira do trabalho pressupõe concentração dos meios de produção nas mãos de um capitalista; a divisão social do trabalho, dispersão dos meios de produção entre produtores de mercadorias, independentes entre si.

Essa concentração de trabalhos parciais nas mãos do capitalista não significa considerar que ele teria controle adequado do processo produtivo, mesmo levando em consideração a tendência monopolista do capital. Isso ocorre por dois principais motivos: 1- para o capital reproduzir-se, os capitalistas precisam existir também em parcialidade, como concorrentes em alguma medida e; 2- os capitalistas são, especialmente no processo econômico, sujeitos do capital, suas personificações – não é o capitalista que possui o capital ao fim, mas o capital que é possuidor do capitalista<sup>12</sup>. De fato, o capital é uma relação que escapa a qualquer controle adequado duradouro ou a uma auto restrição racional, e precisa ser assim (!), pois essa incontrolabilidade é a base para a possibilidade de sua ascensão histórica como fundamento da produção. Assim,

---

<sup>12</sup> A condição que reflete as formas de capital (capital dinheiro, por exemplo) sob posse dos capitalistas, não significa a dominância desse sujeito em relação ao processo de produção desses capitais, mas apenas o retrato deste sujeito enquanto veículo de um processo do qual ele é sujeito: é a estratégia de disfarce na qual o veículo (mediação) se apresenta como fim. O capitalista é, dentro do mecanismo de reprodução de capitais, a engrenagem mediana que abarca engrenagens menores (os trabalhadores parciais) (MARX, 2013).

ao se livrar das restrições subjetivas e objetivas da autossuficiência, o capital se transforma no mais dinâmico e mais competente *extrator do trabalho excedente* em toda a história. Além do mais, as restrições subjetivas e objetivas da autossuficiência são eliminadas de uma forma inteiramente reificada, com todas as mistificações inerentes à noção de ‘trabalho livre contratual’. [...] o capital ultrapassa infatigavelmente todos os obstáculos e limites com que historicamente se depara, adotando até as formas de controle mais surpreendentes e intrigantes – aparentemente em discordância com seu caráter e funcionalmente ‘híbridas’ – se as condições o exigirem (MÉSZÁROS, 2002, p. 103, 104, grifos do autor).

O distanciamento dos produtores, transformando-os em produtores privados é a condição material tanto do fetiche da mercadoria quanto do fetiche da técnica. No fetiche da mercadoria, são elas próprias que se relacionam entre si, ganhando vida própria (MARX, 2013). No tecnicismo, acontece coisa semelhante: são as técnicas que se relacionam no processo de trabalho. O ser é reduzido à posição de executor dessas técnicas, que, por sua vez, tornam-se autônomas e donas de um processo entre sujeitos.

A incontornabilidade e a orientação à expansão-acumulação fazem com que o tecnicismo desponte no capitalismo como a forma por *excellence* de reprodução econômica do capital, aquela que mais se alinha aos seus imperativos reprodutivos. Em outras palavras, a forma tecnicista é a mais eficaz, ou melhor, é a única forma compatível com a demanda sempre crescente de reprodução e acumulação exigida pelo capital.

Marx (1996, p.246) explica que a composição do capital tem de ser compreendida em um duplo sentido. Primeiramente, na perspectiva do valor, sendo esta “[...] determinada pela proporção em que se reparte em capital constante ou valor dos meios de produção e capital variável ou valor da força de trabalho, soma global dos salários”. O segundo sentido, o da matéria (como ela funciona no processo de produção), compreende cada capital se repartindo em dois: 1- na forma de meios de produção; e 2- na forma de força de trabalho viva. A composição material do capital é, conforme Marx (1996, p.246), determinada pela “[...] proporção entre, por um lado, a massa dos meios de produção utilizados e, por outro lado, o montante de trabalho exigido para seu emprego”. Marx chamou a primeira de composição-valor e a segunda de composição técnica do capital. Dessa forma, a composição orgânica do capital é a correlação da determinação da composição-valor pela composição técnica.

Vejamos essa determinação a partir do trabalho da enfermeira. Pressupomos que este tipo de trabalho, ao atender demandas de reprodução do capital, é convertido em

mercadoria, porque produz mais trabalho; fortalece a circulação da força de trabalho no processo produtivo, intervindo na condição de saúde (ou de doença) do trabalhador para a reprodução do capital. Cabe, então, dizer, a partir do entendimento de Mendes-Gonçalves, (2017) que o trabalho da enfermeira, ao ser integrado ao setor de serviços, gera mais-valor, basicamente, de três formas: 1- recuperação e manutenção da força de trabalho; 2- geração de mais-valor por seus próprios trabalhadores e 3- geração de demanda para consumo.

Cumprir lembrar que a expressão do valor do trabalho da enfermeira – mercadoria que se troca por dinheiro (salário) – não revela seu preço, mas seu valor, uma vez que o preço de uma mercadoria é a denominação monetária do trabalho objetivado nela mesma (MARX, 2013). Assim, o papel da monetarização, enquanto coeficiente que regula e iguala o valor das mercadorias, permite a discrepância entre a capacidade da força de trabalho produzir valor e o valor monetarizado dessa força (idem). Em termos monetários, o valor precificado da força de trabalho da enfermeira é, quase sempre, menor que o valor gerado por essa força no processo de trabalho.

Diante dessa condição, entende-se por que o *tecnicismo* está organicamente presente nas bases da reprodução do capital; sendo uma força indispensável na ampliação da extração de mais-valia, pois faz aumentar, na mesma carga horária, a produção de bens e serviços por uma determinada força de trabalho. Somente elevando a técnica a uma condição fetichizada, ou seja, a sua execução dissociada da função ontológica cada vez mais potencializada, é que podem ser produzidas mercadorias e mais valor, de acordo com as demandas necessárias ao funcionamento do sistema.

Nesse sentido, o tecnicismo garante a reprodução expansiva do capital, ampliando a sua composição-valor (o desenvolvimento tecnológico dos meios de produção) e a sua composição técnica (o montante de trabalho exigido para seu emprego). Dessa maneira, permite ao capitalista aumentar sua lucratividade, ao pagar a mesma quantia monetária por uma mercadoria, que é capaz de gerar ainda mais valor, assim como entende Marx (2013), ao tratar sobre a extração de mais-valia relativa.

O tecnicismo, desse modo, não se limita a uma tendência pedagógica ou a alguma outra forma epistemológico-gnosiológica. O tecnicismo, no sistema do capital, é uma condição fundante dos processos econômicos; é uma das formas que determina e orienta

o trabalho nesse tipo de sociedade; é a expressão sintética e madurecida da atual divisão social e técnica do trabalho. As suas manifestações no trabalho em saúde, nas ciências, na política, no direito e nos outros complexos sociais são expressões da determinação dialética e ideológica da sua condição econômica original: a centralidade na técnica alienada nos processos do trabalho em detrimento da apreensão consciente da totalidade e da historicidade desse processo com a realidade social.

Mas, lembremos que a dimensão econômica do tecnicismo é apenas uma parte desse fetiche, e que pelo próprio fato de ser um fetiche, este necessita, obrigatoriamente, cumprir uma função ideológica. Ressalte-se, ainda, que, apesar de apresentarmos as dimensões econômicas e ideológicas em momentos distintos, tais dimensões se dão em unidade e de forma indissociável, uma vez que toda ideologia é orientada para a prática. Dessa maneira, entende-se de que as condições de produção materiais da vida são determinadas dialeticamente, entre outros complexos, pela Ideologia.

A função ideológica central do tecnicismo se assenta na necessidade que o sistema do capital tem de encontrar algum denominador comum para a dualidade, expressa em classes sociais antagônicas, decorrente da exploração do capital sobre o trabalho. Diante disso, “[...] um complicado sistema de divisão social hierárquica do trabalho deve ser superposto à divisão do trabalho funcional/técnica (e, mais tarde, tecnológica altamente integrada) como força cimentadora pouco segura [...] de todo o complexo” (MÉSZÁROS, 2002, p. 99).

### 2.1.1 A respeito do complexo ideológico

Pressupomos, a partir de Lukács, que o entendimento do papel desempenhado pela Ideologia só pode ser apreendido se levarmos em consideração sua função na reprodução do ser social, pois, no trabalho, estão contidos os atos da subjetividade humana<sup>13</sup>, e são

---

<sup>13</sup> Nosso entendimento dessa questão é que a subjetividade humana comporta não só o sistema consciente e pré-consciente, mas também o sistema inconsciente, de acordo com as formulações teóricas de Freud (2011, p.11) quando este entende que “a diferenciação do psíquico em consciente e inconsciente é a premissa básica da psicanálise e o que a ela permite compreender e inscrever na ciência os processos patológicos da vida psíquica, tão frequentes e importantes”.

estes atos – dialeticamente articulados com a objetividade – que possibilitam, por exemplo, da elaboração de respostas ao ambiente e da formação do gênero humano.

De acordo com Lukács (2013), o ser social é um ser que responde, um ser que interage, um ser capaz de modificar sua realidade – objetiva e subjetivamente. Essa resposta acontece sobre um processo histórico complexificado e marcado por novas e imprevisíveis situações. Essas novas situações são postas não só pelas causalidades naturais, mas também pelas generalizações fundadas pelo agir teleológico dos seres humanos sobre a natureza. Destarte, é cobrado um agir coletivo, cada vez mais sincrônico, sob a pena de pôr em risco o sociometabolismo existente. Por isto,

[...] emerge a necessidade de normas generalizadoras do comportamento humano, que surgem do cotidiano mais imediato da vida social e assumem processualmente a forma de costumes, tradições, normas sociais, convicções religiosas, visões de mundo, expressões artísticas, teorias científicas etc. (COSTA, 2006, p.5).

Esses tipos de normas e generalizações têm por finalidade determinar valores, condutas e ideais no aparelho psíquico dos seres humanos. A subjetividade humana é também a zona de ação das teleologias secundárias que têm por objetivo conduzir os outros seres humanos a agirem conforme uma posição pretendida. É nessas posições teleológicas que identificamos a base estruturante da Ideologia (LUKÁCS, 2013).

Para Lukács (2013), “a ideologia é acima de tudo aquela forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a prática social dos homens consciente e operativa”. Acrescentamos aqui que, além de tornar a práxis consciente, a Ideologia funciona na estrutura do inconsciente, em meio ao funcionamento próprio do sistema inconsciente, determinando o que deve ou não ser lembrado, desejado, transferido, recalcado, etc. Em seu sentido amplo, a Ideologia se apresenta como posições teleológicas secundárias que visam elaborações ideais da realidade, no sentido de estas servirem para condicionar o ser social para o enfrentamento, da forma mais adequada possível, das determinações colocados pela realidade material, a partir das relações sociais.

A existência da Ideologia, em sentido amplo, possui caráter permanente no processo de reprodução social, não tendo vinculação exclusiva aos conflitos no seio das sociedades classistas. “Deste modo a ideologia não é um atributo exclusivo de um determinado pensamento, mas a possibilidade criada pelas circunstâncias histórico-

sociais numa determinada sociedade, a partir das necessidades da vida cotidiana” (COSTA, 2006, p.6, 7).

Lukács, utilizando os exemplos da caça e da coleta, demonstra que nas sociedades primitivas, nas quais ainda não existia a propriedade privada do excedente produzido pelo trabalho, e, portanto, não existia a estratificação social em classes antagônicas, era possível perceber modos de conduta que orientavam e possibilitavam a ação da práxis em níveis compatíveis com a reprodução do ser social. Nesse contexto, Costa (2007, p. 106) argumenta, baseada em Lukács, que “[...] valores como coragem, firmeza e espírito de sacrifício eram essenciais para a reprodução dessas comunidades paleolíticas, baseadas na coleta e na caça [...]”.

O antagonismo entre as classes fundamentais determina dialeticamente as *condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção* (PÊCHEUX, 1995). É no solo desse antagonismo que situamos o caráter restrito da ideologia, enquanto forma ideológica específica requisitada por “estruturas sociais nas quais operam grupos diversos e interesses contrapostos, que tendem a se impor como interesse geral da sociedade inteira” (LUKÁCS, 2013, p. 654).

A ideologia, em sentido restrito, possui uma função determinada que indubitavelmente a caracteriza. Trata-se da sua função na resolução de conflitos sociais. Assim, “logo que o conflito social se apresenta como problemática vital na realidade dos homens, as sociedades produzem concretamente meios para sua resolução na forma de ideologia” (COSTA, 2006, p.7). Como o surgimento dos conflitos e suas motivações se assentam no solo das relações sociais, a ideologia “[...] nasce direta e necessariamente do *hic tec nunc* social dos homens que agem socialmente na sociedade” (LUKÁCS, 2013, p.655).

Faz-se necessário atentarmos para o fato de que a ideologia em sentido restrito – que se dirige à resolução de conflitos sociais –, apesar de constituir uma particularidade, não elimina a sua vinculação ao sentido amplo – o de tornar a práxis humana operativa. Segundo Lukács (2013), a conceituação restrita está contida no sentido mais amplo da Ideologia, afinal, para que seja possível a resolução de conflitos, para que o ser social possa escolher certas posições teleológicas particulares como se fossem universais, faz-

se necessário, antes de mais nada, um mecanismo que justifique, torne viável e operativa a práxis cotidiana.

Cabe lembrar que a Ideologia, ainda que em sentido restrito, não é um fenômeno exclusivamente ligado aos modos de produção que têm na propriedade privada seu fundamento, nem exclusivamente uma resposta social ao conflito de classe, mas sim, uma elaboração subjetiva que visa à resolução de conflitos sociais de diversas origens.

Ainda sobre as apreensões limitadas do fenômeno ideológico, situamos uma questão que é recorrente no âmbito do marxismo. Trata-se da concepção que iguala Ideologia à produção do falso socialmente necessário. Já sabemos que a ideologia cumpre uma função bem determinada na sociedade, a de exercer função na resolução de conflitos postos pela sociabilidade. Logo, simplesmente, o caráter de falsidade ou não de uma ideia não faz dela uma ideologia. Nesse sentido,

[...] seria ilusória a tentativa de explicar a ideologia meramente pelo rótulo de “falsa consciência”, pois o que define a ideologia como ideologia não é seu alegado desafio à “razão”, nem sua divergência em relação às normas preconcebidas de um “discurso científico” imaginário, mas sua situação real em um determinado tipo de sociedade. As funções complexas da ideologia surgem exatamente dessa situação, não sendo minimamente inteligíveis em termos de critérios racionalísticos e cientificistas abstratos a elas contrapostos, o que constitui meramente uma petição a princípio (MÉSZÁROS, 2008b, p.8, grifos da obra).

Destacamos que as ideologias não são feitas de simples ideias, mas de práticas. Essas práticas possuem funções determinadas, assim, a identificação da ideologia se dá pela sua ação social, por suas funções na sociedade. Somente se o pensamento se tornar veículo prático ou teórico destinado à resolução de conflitos sociais, é que se constitui como ideologia.

As condições ideológicas que possibilitam a reprodução/transformação das relações de produção se sustentam centralmente na relação do complexo econômico com o complexo ideológico, pois “os homens, com auxílio da ideologia, trazem à consciência e combatem os seus conflitos sociais, cuja base última é preciso procurar no desenvolvimento econômico” (LUKÁCS, 2013, p.669). Assim, para apreender as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção na sociedade burguesa, em sua dinamicidade e totalidade, é necessário levar em

consideração o antagonismo fundamental entre capital e trabalho e suas implicações no processo de reprodução social.

Partindo da articulação vital entre capitalismo e Ideologia, Mészáros (2004, p.57, grifo da obra) afirma que “em nossas sociedades tudo está ‘impregnado de ideologia’, quer a percebamos, quer não”, e que nas diversas formas das sociedades capitalistas, a ideologia

[...] domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito freqüentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada [...] (idem, p. 58).

Destarte, a ideologia e o discurso, desempenham uma função primordial, visto que a “[...] reprodução bem-sucedida das condições de dominação não poderia ocorrer sem a participação ativa de poderosos fatores ideológicos para a manutenção da ordem existente” (idem, p.327). Nesse sentido, como detentora material da maior parte dos processos sociais, inclusive o da produção material, é a classe burguesa que dedica maior empreendimento material no intuito de preservação da ordem vigente.

Sabemos que o capitalismo é permeado por contradições e desigualdades extremas. É nesse contexto de contradições e desigualdades sociais que a ideologia exerce uma de suas funções mais fundamentais: fornece um quadro social de aparente unidade orgânica. Essa condição de aparente, e não de real unidade, se dá porque aquilo que é demonstrado como “[...] auto-imagens da ideologia dominante não é o verdadeiro reflexo do mundo social, com a representação objetiva dos principais agentes sociais e seus conflitos hegemônicos” (MÉSZÁROS, 2004, p.69). Esse quadro social deve apenas dar uma explicação razoável, que legitime o modelo sociometabólico atual, com o objetivo de “[...] projetar a estabilidade da ordem estabelecida” (idem, ibidem).

É por isso que a ideologia burguesa – dominante no capitalismo – tende a produzir um quadro categorial que atenua os conflitos existentes e eterniza os parâmetros estruturais do mundo social estabelecido. Entende-se, pois, que esta característica será mais pronunciada quanto for maior a importância dos interesses que motivam o confronto antagonico dos principais agentes sociais (MÉSZÁROS, 2004).

Os principais mecanismos incumbidos dessa tarefa são a mistificação, a naturalização e a ocultação a partir dos efeitos de consenso, estabilização e conciliação. Devido a tais mecanismos, é assegurado aquele ato fundamental da ideologia de conferir caráter de validação e internalização universal a interesses que são, na realidade, particulares. Sob a especificidade do quadro categorial ideológico engendrado no campo produtivo das relações capitalistas, ocultam-se as contradições mais estruturais do modelo sociometabólico; naturalizam-se as diversas e mais latentes formas de desigualdades sociais e de exploração do trabalho; e mistificam-se as relações de exploração entre os seres humanos, simulando-as em relações positivas para o desenvolvimento social como um todo.

Marx e Engels (2007) apontaram que a classe dominante possui facilitada a capacidade de determinar o conjunto de valores universais e de consciência prática da sociedade. Isso se dá devido ao poder que a ideologia dominante possui em determinar os critérios de legitimação e avaliação dos conflitos. Nas palavras dos referidos autores:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007, p. 46).

A ideologia dominante se constitui como tal pelas condições econômicas e materiais das quais dispõe a classe, “não pela graça do céu” ou porque em si é mais eficaz que as outras ideologias. Nesse sentido, Mészáros (2008b, p.8) afirma que essa vantagem é promovida “[...] pelo esmagador poder material e por equivalente arsenal político-cultural à disposição da ideologia dominante”. Consideramos que tais poderes são amplamente requisitados e praticados no contexto de luta social, configurando-se um amplo investimento científico, cultural, e prático, por parte da classe dominante. No entanto, o que, especificamente, justificaria tanto investimento por parte da classe burguesa em processos ideológicos? Qual o conflito fundamental que precisa ser mistificado?

À guisa de resposta:

é compreensível que o conflito mais fundamental da arena social diga respeito à própria estrutura social, que proporciona o quadro regulador das práticas produtivas e distributivas de qualquer sociedade particular. Exatamente por ser tão fundamental é que esse conflito não pode simplesmente ser deixado à mercê do mecanismo cego das colisões insuportavelmente devastadoras e potencialmente letais. Na realidade, quanto menor for tal controle, maior será o risco de efetivação das calamidades implícitas no crescente poder de destruição à disposição dos antagonistas (MÉSZÁROS, 2008b, p. 9).

Assim, aqueles conflitos que centralmente se põem nas relações de produção não podem ser deixados ao acaso. Eles precisam ser controlados com rigor. Isso ocorre porque são nestas relações que estão contidas as condições mais fundamentais da reprodução social, nos diferentes modos de produção ao longo da história, inclusive (e aí de uma forma ainda mais potencializada) no sistema do capital.

Nesse sentido, o controle sobre tais conflitos precisa ser exercido de forma abrangente e totalizadora. Para o referido sistema, a maneira mais eficaz e menos danosa de conseguir tal fim é construir formas de subjetividades alinhadas ao conjunto de valores e estratégias necessários à manutenção/reprodução do sociometabolismo vigente. Como aquela forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a prática social dos homens operativa, a ideologia se encarrega de tal tarefa.

### 2.1.2 O fetichismo da técnica na enfermagem

Retomando as discussões sobre o fetichismo da técnica, reafirmamos que a função ideológica central do tecnicismo se assenta na necessidade que o sistema do capital tem de encontrar algum denominador comum para a dualidade, expressa em classes sociais antagônicas, decorrente da exploração do capital sobre o trabalho. O funcionamento “adequado” desse complicado sistema de divisão hierárquica do trabalho superposto à divisão funcional/técnica só é possível por conta da predominância da racionalidade técnica, alienada na execução do processo de trabalho. Essa centralidade se caracteriza por se comportar como uma espécie de *prisão* da subjetividade do ser social ao caráter técnico da execução da tarefa, de modo que as tomadas de decisão regularmente se

limitam apenas às escolhas das melhores técnicas ou procedimentos em determinado ofício. Esse proceder contribui também para o entendimento de que o suposto desenvolver das capacidades produtivas deve se limitar a descoberta de melhores técnicas, tecnologias, suas implementações, bem como os modelos de gestão dentro de um determinado ofício. Uma vez centrado na racionalidade técnica, o trabalhador tende a perder a capacidade de apreensão da totalidade social do processo, afastando-se das tomadas de decisão amplas, favorecendo o processo de exploração do seu trabalho pelo capital.

São dessas duas indissociáveis maneiras (a econômica e a ideológica) que o tecnicismo se expressará no trabalho da enfermeira e o conduzirá a importantes implicações. A incursão da enfermagem – com seu prosseguir representado pelos esforços de Florence Nightingale – na busca por uma determinada cientificidade, pode-se identificar o início do que viria a ser o seu caráter tecnicista. O predomínio da técnica no processo de consolidação do trabalho da enfermeira vai se transformando no eixo orientador do processo de cientificidade da enfermagem.

A teoria ambientalista formulada por Florence Nightingale, por exemplo, de acordo com Ericson (2019), menciona em suas proposições o *humanismo* na inter-relação do cuidado de enfermagem com os ambientes social, político e ecológico. Nightingale, apesar de centrada nos fatores biológicos, considerava a saúde como um processo e não apenas como o estado de manifestação patológica do agravo. Outro destaque da concepção nightingaleana, que se pode lembrar aqui, é a ampliação conceitual no que se refere ao foco assistencial do trabalho em saúde: em lugar de uma assistência centrada na doença, Nightingale preconizava uma atuação centrada na pessoa doente e nas condições imediatas do ambiente (NIGHTINGALE, 2010; OGUISSO, 2007). Entretanto, essa abordagem, mesmo representando avanços significativos, ainda permanecia focada no indivíduo; e na atuação da enfermeira predominava, cada vez mais, o caráter técnico do trabalho.

Assim, o tecnicismo se expressa no trabalho da enfermeira e o conduz a importantes implicações ao longo da história da profissão. A divisão técnica do trabalho, decorrente da necessidade do capitalismo à sua maneira alienada, implicou a criação de duas categorias distintas na enfermagem: as *nurses* e as *lady-nurses*. Conforme Ericson (2019, p. 22), “as enfermeiras ditas de cabeceira, voltadas ao trabalho manual, eram

consideradas *nurses* (enfermeiras); já as enfermeiras que realizavam a supervisão da equipe e a gerência do serviço de enfermagem, eram chamadas *lady-nurses* [...]”.

No Brasil, a divisão técnica do trabalho em enfermagem se expressa em cinco categorias, sendo três oficiais e duas complementares (SANTOS; MELO, 2019). As divisões oficiais compreendem o trabalho da enfermeira (registram-se, hoje, no Brasil, 521.454 trabalhadoras), da técnica em enfermagem (tem-se 1.206.406 trabalhadoras) e da auxiliar de enfermagem (uma média de 413.763 trabalhadoras). Por sua vez, as complementares englobam os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) e os cuidadores (Idem).

O efeito econômico dessa divisão do trabalho, enquanto expressão do tecnicismo na enfermagem no Brasil é o de barateamento da força de trabalho da enfermeira, a partir da geração de mais valor. Vejamos: um profissional de nível escolar médio custa ao dono da empresa hospitalar e/ou ao Estado, uma parcela monetária (salário) consideravelmente menor que aquela paga a um trabalhador de nível de ensino superior. Com uma força de trabalho barateada, a tendência é que os custos diminuam e os lucros aumentem. Além disso, a divisão do trabalho, nesses moldes, implica uma fragmentação da atividade que impede a apreensão por parte da enfermeira do processo geral de seu trabalho. Os resultados decorrentes são as ampliações do caráter fragmentado da assistência, do tecnicismo e do estranhamento entre os entes do/no processo, distanciando, cada vez mais, o pensamento da realidade.

Esse tipo de fragmentação, característica de todo processo de profissionalização, já era realizado dentro dos limites da atuação profissional, e ainda mais o é em relação à reprodução social mais ampla. Não era finalidade do trabalho da enfermeira uma análise/atuação em articulação com a totalidade social ou o incentivo à participação política. A enfermagem, segundo Florence Nightingale, deveria interessar-se em “servir à sociedade”, dentro dos limites técnicos que eram de sua competência – inclusive servindo à equipe médica.

Considerando, ainda, que o não questionamento das contradições sociais decorrentes da incontornabilidade necessária ao capital são garantias do seu funcionamento. A técnica, ao tornar-se fetichizada, faz com que o trabalhador não tenha como prioridade a identificação da causa dos problemas com os quais lida no dia-a-dia

do seu trabalho; não conheça o movimento do capital e suas contradições estruturais. Com isso, o foco decairá sobre as manifestações mais fenomênicas e superficiais dos problemas (as técnicas e teorias ultrapassadas, a gerências dos recursos pelo Estado, a forma do Estado). Entendemos ser esse o momento expressivo da junção e da indissociabilidade das funções econômicas e ideológicas do tecnicismo, na garantia da expansão e acumulação do capital.

Partimos da consideração que

ao sistema do capital, não basta que se imponha a divisão social hierárquica do trabalho, como relacionamento determinado de poder, sobre os aspectos funcionais/técnicos do processo de trabalho. É também forçoso que ela seja apresentada como justificativa ideológica absolutamente inquestionável e pilar de reforço da ordem estabelecida. Para esta finalidade, as duas categorias claramente diferentes da “divisão do trabalho” devem ser fundidas, de modo que possam caracterizar a condição, historicamente contingente e imposta pela força, de hierarquia e subordinação como inalterável ditame da “própria natureza”, pelo qual a desigualdade estruturalmente reforçada seja conciliada com a mitologia de “igualdade e liberdade” [...] e ainda santificada como nada menos que ditame da própria Razão (MÉSZÁROS, 2002, p.99, grifos do autor).

Os elementos expostos permitem reposicionar o tecnicismo, não somente como um projeto de origem teórica, nascido da “iluminação” de alguns intelectuais apologéticos que *descobriram* a forma mais eficaz de formação da força de trabalho para as necessidades de expansão do capital, mas, como uma condição elementar básica e inevitável da própria natureza do capital, quando este se torna a relação fundamental da reprodução social. Nesse sentido, o caráter tecnicista do trabalho da enfermeira não deve ser entendido como uma série de casualidades históricas, mas como parte de um projeto histórico de dominação social orientado pela extração de mais-valia e geração de valor.

Parafraseando Pêcheux (2014), a enfermeira, como todos os trabalhadores de formação superior da saúde, não se torna tecnicista pela graça do céu. Nem tão pouco essa condição é imposta pelo sujeito Florence Nightingale, ou unicamente pela determinação positivista na busca por um modelo de cientificidade. A enfermeira torna-se tecnicista porque essa é uma necessidade imperativa do capital para o trabalho em saúde e em todos os setores de serviço que contribuem, direta ou indiretamente, para a geração de lucro.

Faz-se necessário considerar que, assim como o tecnicismo não é a única forma de condução da práxis econômica no capitalismo – mas a forma predominante –, o positivismo não é a única forma de ideologia teórica/teoria do conhecimento/método científico de realização do tecnicismo, mas apenas a forma mais eficaz, e aquela que constitui a base teórica para sua máxima realização. O tecnicismo, dada à sua plasticidade, é capaz de determinar – não num período muito longo – também outras vertentes teóricas, como veremos adiante.

Mészáros (2004, p.246) afirma que, com a necessidade do capital em fazer ascender o positivismo na primeira metade do século XIX, “[...] nasceu um novo tipo de relacionamento entre ciência, tecnologia e indústria, que sustentou a realização das potencialidades produtivas da sociedade em uma extensão anteriormente inimaginável”. Isso ocorreu, conforme Lukács (2013, p. 45,46), “[...] em parte devido a um crescimento qualitativo significativo do domínio da natureza e, em estreita relação com este último, a um aumento inimaginável da produtividade do trabalho [...]”.

Partindo desses pressupostos, consideramos que através do imperativo capitalista de expansão e acumulação de capital, possível pela extração de mais-valia a partir da produção-circulação-consumo de mercadorias, a técnica alienada e remodelada, penetrou na produção. Esse remodelamento teve de ser feito à base das ciências naturais, uma vez que o desenvolvimento destas últimas é condição elementar para o desenvolvimento de técnicas e tecnologias, que garantam o aumento da “produtividade econômica” nos níveis compatíveis com as necessidades do capital.

Diante disso, a caracterização da técnica na sociedade capitalista não é meramente empirista; não é a mesma forma de técnica empregada nos modos de produção anteriores. A técnica na sociedade capitalista é a técnica do sistema do capital – uma técnica sistemática, “científica”. As técnicas no trabalho da enfermeira são “científicas” e, cada vez mais, fundamentalmente distintas das técnicas empiristas das protoformas da enfermagem.

O sentido da técnica que falamos aqui, incluindo a da enfermagem, é a técnica nos moldes positivistas. Isso porque, como referido anteriormente, a contribuição do positivismo para o desenvolvimento técnico e tecnológico foi/é elementar no desenvolvimento das forças produtivas para a reprodução do capital. Tal feito se deve

graças à produção de conhecimentos, de novas e potencializadas formas de manipulação da natureza e do conhecimento das chamadas leis naturais.

Insistimos que a relação entre capitalismo, tecnicismo e positivismo é por demais estreita. A base dessa relação se ergue sob duas razões centrais: a) a manipulação da natureza numa eficiência nunca vista e b) a negação à ontologia (LUKÁCS, 2013). Essas duas razões, que já são determinações imperativas do capital ao tecnicismo, são carregadas pelo positivismo e expressas em unidade dialética.

O questionamento de Lukács (2013, p.39), que indaga se “[...] as verdades das ciências naturais reproduzem efetivamente a realidade objetiva ou apenas possibilitam a sua manipulação prática [...]”, é fundamental para o andamento de nossa análise. Quando tratamos de positivismo, consideramo-lo até agora a forma científica mais eficiente de *manipulação* da natureza. Esse foco extensivo no domínio da natureza traz consigo uma limitação interessada. A limitação que exclui a análise da totalidade social, eliminando as categorias decisivas da natureza e da matéria, uma vez que sua atividade permanece presa ao imediato da manipulação fragmentada.

No positivismo,

[...] o funcionamento do conhecimento da natureza – em cada ciência singular – em sua objetividade prático-imanente, é deixado gnosiologicamente intacto, ao lado de uma rejeição – igualmente gnosiológica – de toda “ontologização” de seus resultados, de todo reconhecimento da existência de objetos em si, independentes da consciência cognoscente [...] (idem, p.40).

Após esse reposicionamento teórico de caráter ontológico, defendemos que o fragmentarismo atribuído como uma característica do tecnicismo é propriamente uma condição ontogênica do trabalho no capitalismo, um imperativo do capital no seu processo de expansão e acumulação. Devido ao fato de ser um imperativo das necessidades de reprodução do capital, historicamente, o tecnicismo não pode sumir ou perder força nos complexos capitalistas. Mesmo com as diversas condenações no campo educacional sobre o tecnicismo ao longo do século XX e início do século XXI, este continua seu predomínio real<sup>14</sup> na determinação dos processos produtivos e educacionais na sociedade capitalista.

---

<sup>14</sup> Falaremos da condição do predomínio formal mais adiante.

## 2.2 Discurso e processo de produção do conhecimento

Nas produções acadêmicas de alguns pesquisadores da formação das trabalhadoras enfermeiras, muitos são os dizeres que se posicionam contrários ao tecnicismo, principalmente no âmbito da educação institucionalizada; inclusive o movimento de criação das DCENF se ergue desse modo, como mostraremos adiante. Contudo, antes de analisarmos o discurso da enfermagem para identificar o sentido tecnicista que este produz na formulação dos indicadores para a formação profissional e sua influência sobre o trabalho e formação da enfermeira no Brasil, é necessário que apresentemos os pressupostos teóricos e filosóficos do funcionamento discursivo e da Análise do Discurso que nos orienta.

Entendemos com Amaral (2016, p.53), que o discurso é uma “[...] particularidade, que une na diferença, realidade e pensamento”; portanto, uma mediação que se materializa na linguagem. Nesta tese, analisamos discursos a partir de sua objetivação em enunciados documentais. Consideramos, pois, que enunciados são, como todos os fenômenos sociais, uma sede de contradições.

Apesar da Linguística ser tomada enquanto estudo científico da linguagem, e de ter sido elaborada como uma teoria geral composta de disciplinas (fonologia, morfologia e sintaxe), boa parte dos pesquisadores até a década de 1960 encontrava na semântica dificuldades de enquadramento às regras linguísticas, relegando-a uma posição secundária (PÊCHEUX, 2016). A semântica, de forma geral, é um problema/incômodo *da e para* a Linguística. Antes mesmo da proposição da Análise do Discurso enquanto disciplina teórica, Pêcheux tinha a preocupação de apontar que a Linguística – mesmo incumbida do posto de ciência-piloto – não era capaz de se sustentar nela mesma. Daí o entendimento de que a semântica não poderia ser investigada apenas pela rigidez das regras linguísticas; ela precisaria também de uma análise concreta das relações sociais, uma vez que o sentido é socialmente construído, não estando este preso à língua/palavra<sup>15</sup> (idem).

---

<sup>15</sup> O entendimento de que a base linguística não determina, unicamente, o sentido não significa que ela não o determina de alguma forma. A língua possui relativa autonomia. Ela não é simples objeto da luta de

Decorrem disso duas importantes investidas filosóficas de Pêcheux. A primeira se processa no questionamento da suposta a-historicidade da língua, quando esta é tomada apenas enquanto uma estrutura, noção predominante no estruturalismo saussuriano. Já a segunda investida é direcionada aos que pensaram a relação língua-história sem a determinação da luta de classes. Ora, se a língua é histórica, e a história é predominantemente a história da luta de classes, o sistema linguístico também precisa ser pensado de forma materialista, levando em consideração a determinação da luta de classes em todas as suas dimensões.

Interessa-nos, nesta tese, entender a articulação e o funcionamento das causas materiais (as condições de produção) com os processos de produção de sentidos. Por isso, mais que saber os sentidos dos dizeres das DCENF, interessa-nos o processo de produção de sentidos e a que função social (qual interesse específico de classe) tal processo está relacionado. Ou seja: entender como “a mesma língua” autoriza nas DCENF funcionamentos de sintaxe e de entendimentos (semânticos) antagonistas, pondo em movimento a contradição da evidência que constitui a fachada (o enfermeiro profissional generalista, crítico e reflexivo) da tendência lógico-formal (PÊCHEUX, 2016).

### 2.2.1 O discurso na perspectiva do materialismo histórico

Como Pêcheux (2016) lembra, as evidências, o sempre já dado ali, são efeitos da divisão discursiva por trás da unidade da língua, que toma a aparência do par lógica/retórica no cumprimento (mascarar a divisão, tentar dar univocidade aos sentidos) das funções da base econômica, jurídica e política/ideológica, tem por finalidade, entre outras coisas, silenciar essas divisões, que, em última análise, decorrerem da oposição/luta de classes. Daí a possibilidade dos vários questionamentos – questionamentos semânticos e não-semânticos, uma vez que os questionamentos só acontecem porque a realidade do ser social é movida pelas diversas contradições que a constitui e articula.

---

classes, mas sim a base onde os processos discursivos se constroem enquanto representações postas em jogo nas relações sociais (PÊCHEUX, 2014).

A contradição foi para Michel Pêcheux, ao longo de sua obra, motivo de relevante incômodo. Essa preocupação se expressa na maior parte de seus escritos, ganhando destaque em “Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”; “O discurso: estrutura ou acontecimento”, e principalmente em “Remontemos de Foucault à Spinoza”. Em referência ao texto “Remarques pour une théorie générale des idéologies”, num gesto de autoanálise, Pêcheux problematiza:

começamos pelos pontos de tropeço, dos quais um dos mais visíveis é uma espécie de identificação da Ideologia à “forma geral do discurso”, o que leva a um uso do funcionamento empírico/especulativo que é muito fácil de superpor à oposição, já comentada, situação/propriedade. Mas a verdadeira raiz desse erro se encontra em outro lugar, mais precisamente, no desconhecimento da luta de classes: o termo e o conceito de contradição, bem como o de luta de classes, estão ausentes, enquanto tais, da descrição dos processos ideológicos empíricos e especulativos. Encontram-se apenas oposições, diferenças que expressam a complexidade de dupla face da relação forças produtivas/relações de produção (PÊCHEUX, 2014, p.122, grifo do autor).

Na perspectiva de Marx, Pêcheux identifica que a contradição não se trata de uma simples oposição, “[...] como a oposição de duas forças que se exercem uma contra a outra em um mesmo espaço [...]” (Idem, p.134), contradição para Marx, na ótica de Pêcheux, é uma relação que se dá na unidade da luta dos pares dialéticos. Desse modo, sobretudo advindo do pensamento marxiano, por contradição, entende-se o movimento que interliga os contrários numa unidade dialética, na luta dos contrários (CHEPTULIN, 1982).

É necessário, na análise dos fundamentos ontológicos do discurso, falarmos sobre uma contradição essencial do ser e de qualquer fenômeno em sociedade: a contradição entre objetividade e subjetividade no espelhamento social. Lukács (2013, p.65) afirma acerca do espelhamento que este mostra “[...] uma separação precisa entre objetos que existem independentemente dos sujeitos e sujeitos que figuram estes objetos por meio de atos da consciência, com um grau maior ou menor de aproximação, e que podem convertê-los em uma possessão espiritual própria”. A partir do espelhamento, “o ser se subdivide em dois momentos heterogêneos, que do ponto de vista não só estão diante um do outro como heterogêneos, mas até mesmo opostos: o ser e o seu espelhamento na consciência” (idem, p.66). Consideramos, no entanto, mais apropriado o entendimento de que o espelhamento social ocorre pelo funcionamento da subjetividade, e esta, por sua

vez, se estabelece na articulação contraditória de elementos dos sistemas consciente e inconsciente.

A objetividade e seu espelhamento na consciência e no inconsciente coexistem em permanente confronto na unidade dialética (em todos os seus complexos), que é o ser social. O discurso também é expresso de tal maneira: todo discurso é contraditório, devido à condição ontológica de ser fundamentalmente uma unidade que articula em contradição objetividade e subjetividade.

O discurso resulta numa interpretação do mundo a partir da interação contraditória da subjetividade humana com a objetividade (especificamente, a relação das condições de produção do discurso, dos pré-construídos, dos mecanismos de substituições e dos atos de linguagem). O discurso, ao subjetivar a objetividade e ao objetivar a subjetividade, o faz materializando a Ideologia na linguagem. Desta forma, tem por finalidade a produção de sentidos, a construção do imaginário social – suas representações imaginárias, a memória discursiva e as redes de filiações discursivas – para que assim oriente socialmente a conduta dos seres humanos.

É a função de produzir uma determinada formulação imaginária<sup>16</sup> (um perfil de trabalhadora enfermeira, por exemplo) da realidade, para que se responda a determinadas necessidades (um determinado perfil de enfermeira que melhor atenda às demandas econômicas) reais do processo de reprodução do ser social, que faz do discurso, antes de qualquer outra coisa – conceito, categoria ou noção –, uma práxis social; uma atividade humana sensível.

Estamos de acordo com Magalhães e Mariani (2010, p.406), para quem “o fazer discursivo é uma práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitaram sua objetivação”. Todo discurso surge de um pôr teleológico secundário, pois busca influenciar sujeitos através do convencimento, e se estabelece, em todos os seus aspectos, necessariamente da contradição dialética entre teleologia<sup>17</sup> e causalidade<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Rede de formulações que designam o lugar que o sujeito e o outro (A e B) se atribuem, bem como a imagem que eles fazem de si, de seu lugar, e do lugar do outro (PÊCHEUX, 2001).

<sup>17</sup> Ato de projetar idealmente os fins a serem atingidos por determinada atividade (LUCÁKS, 2013).

<sup>18</sup> Condição da objetividade de ser regida por leis independentes da subjetividade (LUKÁCS, 2013).

A respeito do pôr teleológico secundário, este se caracteriza pelo fato de sua finalidade não ser um elemento natural,

[...] mas a consciência de um grupo; a posição do fim já não visa transformar diretamente um objeto natural, mas a fazer surgir uma posição teleológica que tenha, porém, como objetivo, alguns objetos naturais: da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar estas intervenções por parte de outras pessoas (LUKÁCS, 1983, p.30).

A práxis discursiva, entendida como atividade mediadora, faz com que a partir da determinação recíproca entre espírito e matéria, (in)consciência e realidade, objetividade e subjetividade se origine todo e qualquer discurso, enquanto um “[...] acontecimento que articula uma atualidade a uma rede de memória [...]” (PÊCHEUX, 2002, p. 45).

Cabe destacar que a própria constituição da realidade objetiva se dá na sua relação contraditória com a subjetividade, por isso entendemos que a realidade humana é sempre uma atividade objetivada, na qual a objetividade exerce momento central. Quando pensamos essa relação nos processos discursivos<sup>19</sup>, entendemos que são as condições de produção de determinado discurso que colocam as possibilidades do dizer, mas que, ao mesmo tempo, essas condições já são produtos de uma realidade que sofreu os efeitos de outros discursos.

O entendimento de que as condições de produção materiais da vida estão articuladas, entre outros complexos, com a Ideologia é um pressuposto básico do materialismo histórico. Consideramos, no que diz respeito às condições de produção do discurso<sup>20</sup>, que a relação de determinação recíproca entre Ideologia e discurso é fundante. Discurso e Ideologia se constituem em dependência obrigatória, uma vez que a instância ideológica só realiza suas funções pela mediação discursiva, e o discurso reflete/refrata uma objetividade que já no seu processo de apreensão é determinada pela ação ideológica.

De antemão afirmamos que existem vários tipos de relações contraditórias<sup>21</sup> (internas/externas) entre o complexo ideológico e o discursivo. Porém, numa perspectiva

---

<sup>19</sup> Estamos considerando por processo discursivo, o trabalho do interdiscurso na produção de efeitos de sentido.

<sup>20</sup> Condições materiais, históricas e sociais, que em suas contradições, permitem a produção de sentidos (PÊCHEUX, 2014).

<sup>21</sup> São as que terão tratamento mais intenso neste trabalho.

ontológica, a relação essencial que articula estes complexos, e os constitui em uma unidade, não é de natureza contraditória e sim de correspondência.

O ser social (o complexo de complexos)<sup>22</sup> é uma síntese formada a partir de diferenças, e as diferenças constituem a forma geral de todo ser. Porém, os tipos de relações entre os diferentes são muito amplas. A partir das diferenças desenvolvem-se as contradições, mas nem toda diferença é contradição.

Se toda diferença se apresentasse como uma contradição ou uma forma de manifestação da contradição — e as diferenças existem em todo lugar, entre outras formações materiais e aspectos de uma mesma formação material — não poderíamos distinguir na realidade outras ligações e relações além das contradições, que representariam a única forma de correlação dos objetos e de seus aspectos. A diversidade das ligações e das relações que existem na realidade objetiva está longe de reduzir-se às contradições. O caráter contraditório é universal, mas ele não é a única forma de ligação. Na realidade objetiva, existem também relações de harmonia, de concordância, de correspondência (CHEPTULIN, 1982, p.290, 291).

Dizer que a relação essencial de articulação entre Ideologia e discurso é de correspondência, além de não excluir a existência diversas contradições, significa que, ontologicamente, a Ideologia e o discurso não apresentam padrões opostos de desenvolvimento, mas sim, concordantes, correspondentes. A Ideologia, como dito antes, só cumpre sua função pela materialização do discurso na linguagem. Essa função não passa ilesa às contradições (o discurso pode mascarar e/ou expressar, pelos efeitos de sentido, uma determinada ideologia em detrimento de outra), mas só pode acontecer se, em um primeiro momento, um determinado discurso se sustentar centralmente numa ideologia e a ela corresponder.

Ontologicamente, a Ideologia, enquanto forma de tornar a práxis operativa, se dá, obrigatoriamente, pela materialização de um acontecimento que articula uma atualidade a uma rede de memória, ou seja, pela expressão do discurso na linguagem. É essa materialização da ideologia no discurso

que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem como que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascarem, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter

---

<sup>22</sup> Expressão de Lukács para designar o Ser social na condição de ser formado pela síntese de diversos complexos (2013).

material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2014, p. 160, grifos da obra).

A produção de um determinado discurso, assim, só é possível devido à instância ideológica que sustenta e dá sentido – quase sempre de forma “óbvia”, “estabilizada” - à práxis. Por esta razão, a produção de sentidos só pode ser atribuída aos processos discursivos se os entendermos de forma não isolada, mas sempre articulada ao complexo ideológico. O discurso, em si, não é capaz de produzir sentido, afinal o discurso em si não existe. Para se constituir enquanto discurso, e se distinguir de um simples enunciado, o discurso tem de cumprir função ideológica. Dessa maneira, apesar de estatutos ontológicos distintos, Ideologia e discurso se constituem e se estabelecem, só existem em unidade.

É somente ao se tornar veículo ideológico que o discurso interfere no mundo, produzindo seus efeitos. Dizer que todo discurso é ideológico significa – para além do jargão que se tornou comum – que todo discurso se ergue e se sustenta em/para produzir determinados conjuntos de normas e condutas que visam orientar as ações humanas.

Estamos considerando, com Pêcheux, que a instância ideológica existe materialmente sob a forma de Formações Ideológicas, e que estas possuem um caráter regional, e comportam em alguma medida<sup>23</sup> posições de classe. Por esse motivo, “as ideologias, são práticas de classe (da luta de classes) na Ideologia” (PÊCHEUX, 1995, p.146).

A ideologia não se impõe de forma homogênea à sociedade, ou antes dela. Mas surge das necessidades/determinações da luta de classes em cada momento histórico. E mais, os meios<sup>24</sup> pelos quais a ideologia dominante (escola, religião, imprensa, etc.) se realiza são também determinados pela luta de classes, expressam essa contradição e são contraditórios em essência. Por isso, não só reproduzem as condições ideológicas dominantes, mas são também lugares das condições ideológicas da transformação. Nesse sentido, reprodução/transformação são contrários e estão em unidade dialética.

---

<sup>23</sup> Como dito, a característica fundamental da ideologia em sentido restrito é sua vinculação com conflitos sociais gerais, não sendo necessariamente e diretamente ligada aos conflitos sociais de classe. As Formações Ideológicas comportam posições de classes somente na medida em que a luta de classes determinar, de alguma forma, a regionalidade destas formações, o que não significa dizer que a contradição de classe será central em toda Formação Ideológica (PÊCHEUX, 2014).

<sup>24</sup> Aquilo que Althusser (1987) chamou de Aparelhos Ideológicos de Estado.

As condições de reprodução/transformação são constituídas, assim, pelas relações de contradição-desigualdade-subordinação *dos e entre* os meios práticos das ideologias em um determinado momento histórico, numa determinada formação social, sendo esse o próprio cenário contraditório da luta ideológica de classes.

A forma dessa contradição não poderia ser pensada como uma simples oposição de duas forças num determinado espaço, afinal “[...] a luta ideológica entre as duas classes antagonistas não é simétrica, no sentido em que cada uma tenderia a realizar, em proveito próprio, a mesma coisa que a outra [...]” (PÊCHEUX, 1995, p. 162). Citando a inspiração em Balibar, Pêcheux (1995, p.165, grifo do autor) avança nessa questão, afirmando que

[...] a relação de classes é dissimulada no funcionamento do aparelho de Estado pelo próprio mecanismo que a realiza, de modo que a sociedade, o Estado e os sujeitos de direito (livres e iguais em direito no modo de produção capitalista) são produzidos-reproduzidos como ‘evidências naturais’. Isso nos leva a desalojar um segundo erro, gêmeo do primeiro, relativo à natureza da contradição, que consistiria em opor reprodução e transformação como poderiam ser opostas inércia e movimento: a idéia de que a reprodução das relações de produção não necessitaria ser explicada, porque ‘caminham por si mesmas’, tanto que não são atingidas mesmo que não se levem em consideração as falhas e os malogros do sistema, e uma ilusão eternalista e antidialética. Na realidade, a reprodução, bem como a transformação, das relações de produção é um processo objetivo cujo mistério é preciso desvendar, e não um simples estado de fato que bastaria ser constatado.

Nesse sentido, não poderíamos pensar as Formações Ideológicas fundamentais da sociedade capitalista<sup>25</sup> pelo primado da independência, pois no capitalismo uma só existe pela oposição contraditória e desigual à outra. Pensemos essa questão pela contradição entre capital e trabalho, fundamento da sociedade burguesa. Como o devir da forma social capitalista é ser baseada na extração de mais-valor para a produção de mercadorias, o capital precisa explorar obrigatoriamente o trabalho. Não existe capital sem o trabalho! Esta é uma condição fundante e a resolução dessa contradição fundamental significaria o fim da forma social em questão.

É por esse motivo que a ideologia dominante não pode (ainda que tente, e tenta incansavelmente!), dada a condição de existência dependente, exterminar a ideologia do trabalho, como alternativa contrária a ela. As Formações Ideológicas do capital e do trabalho surgem como necessidades postas e dependentes das relações de contradição-

---

<sup>25</sup> Nos referimos à Formação Ideológica do Capital e à Formação Ideológica do Trabalho, nos termos definidos por Amaral (2005, 2016).

desigualdade-subordinação das condições de produção que alicerçam a luta de classes. A ideologia dominante e a dominada, nesse caso, coexistem objetivamente e obrigatoriamente.

Mas insistimos que essa existência em unidade não é simétrica, mas desigual. Pensemos isso a partir das relações de reprodução/transformação das condições de produção, mais especificamente, pela eficácia da ideologia dominante em relação às formações ideológicas contrárias, em seu próprio interior. Essa eficácia, segundo Pêcheux (1995, p. 146, grifos da obra), é caracterizada

[...] pelo fato de que a reprodução das relações de reprodução ‘subjuga’ sua transformação (opõe-se a ela, a freia ou a impede, conforme os casos), corresponde pois, menos a manutenção do idêntico de cada ‘região’ ideológica considerada em si mesma do que a reprodução das de desigualdade-subordinação entre essas regiões.

A essa altura da nossa discussão, já é possível apontar como a ideologia dominante consegue tal feito; como ela constrói um quadro categorial de valores e condutas orientadas para prática; ou melhor, como ela própria consegue ser uma condição elementar para a existência de práticas humanas. Certamente, não é pela graça dos céus, mas por meio das relações sociais de produção historicamente determinadas, que têm no discurso a mediação entre ideologia e linguagem.

Entendemos que a Ideologia para ser Ideologia, e por ser um pôr teleológico secundário, precisa produzir sentidos, precisa se objetivar na linguagem. O caráter material do sentido, por sua vez, é constituído na sua dependência com o “todo complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1995, p.160). Desse modo, a materialidade da linguagem nas palavras, expressões e proposições é dotada de sentido pela determinação das posições ideológicas que as sustentam. São as Formações Ideológicas, suas contradições e correspondências, que sustentam, em última instância, o sentido das palavras nas Formações Discursivas, entendidas como “aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.” (idem; ibidem). No entanto, a natureza dessa determinação é de centralidade e não de caráter absoluto. Por isso, na determinação do sentido existe uma Formação Discursiva que é predominante, ou matricial (AMARAL, 2000).

A respeito das relações entre Formações Discursivas, Pêcheux (1995, p. 161) afirma que “o sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições *da mesma formação discursiva*” (grifo nosso). No entanto, entendemos que a relação contraditória entre diferentes Formações Discursivas e seus diferentes elementos de saber, transitando para outros domínios, é constitutiva na produção sentido, e não apenas entre os elementos de saber em uma única Formação Discursiva.

Desenvolvendo melhor: dado o caráter potencial e constitutivo de relações contraditórias e não contraditórias das Formações Discursivas entre si, e delas com as Formações Ideológicas, o sentido só pode ser atribuído a uma determinada Formação Discursiva e a uma Formação Ideológica de forma central, nunca total. Afinal, as Formações Discursivas e as Formações Ideológicas são heterogêneas, porosas e dinâmicas. Não são lugares de produção de sentidos estáticos, mas fluídos. O sentido sempre se constitui também em contradição, na tensão de duas ou mais Formações Discursivas através dos discursos outros que delas se deslocam e atravessam outras Formações (não há discurso puro!). A Formação Discursiva é um espaço de articulação, um local de relações de contradição-desigualdade-subordinação, mas não somente no seu interior, e sim, antes de tudo, tal espaço já é a expressão (sua constituição enquanto Formação Discursiva) desses processos sempre determinadamente contraditórios e desiguais.

É assim que entendemos o processo discursivo enquanto um sistema de relações desiguais e contraditórias de substituições (metáforas, paráfrases, sinonímias, etc.) entre elementos linguísticos significantes de uma determinada Formação Discursiva em suas relações com outras Formações Discursivas e Formações Ideológicas. É por isso que “[...] toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com o dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas [...]” (PÊCHEUX, 1995, p.162, grifo da obra).

Decorre dessa condição o entendimento que toma o interdiscurso como um processo de articulação de discursos, analisando-o como esse *todo complexo com o dominante*, que é submetido às relações de desigualdade-contradição-subordinação das

Formações Ideológicas entre si, entre as Formações Ideológicas e as Formações Discursivas, e entre as Formações Discursivas.

Com efeito, a Formação Discursiva dissimula, produzindo “evidências” a partir da transparência do sentido constituído centralmente em seu interior, a discrepante “objetividade material contraditória do interdiscurso [...] sob a dominação do complexo das formações ideológicas”. Tal dissimulação, sob o efeito de evidência, se constrói na relação contraditória entre inter e intradiscursos, sendo o intradiscursos, um efeito do interdiscurso sobre ele mesmo, expresso na materialidade do texto. Entendemos a partir daí a contradição (homogeneidade/heterogeneidade) constitutiva do sentido (ele é homogêneo e heterogêneo, ao mesmo tempo) e de como ela se expressa e constitui o texto.

Esse é também o processo que dissimula o fato de que as Formações Discursivas estão em permanente confronto contraditório-desigual-subordinado, e que os mecanismos de substituição (o recrutamento de elementos de saber centralmente atribuídos a uma determinada Formação Discursiva para outra) são a própria expressão desse confronto.

Dessa maneira, as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si “os processos discursivos”, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes. (PÊCHEUX, 1995, p.93). A articulação contraditória entre as Formações Ideológicas e as Formações Discursivas determina aquilo que pode e que deve ser dito numa circunstância determinada<sup>26</sup> (idem).

### 2.2.2 O processo de produção do conhecimento a partir do processo discursivo

Entendemos que o processo de produção do conhecimento se ergue também na dinâmica contraditória da articulação entre Formações Ideológicas e Formações

---

<sup>26</sup> Mas que sempre pode ser dito de outra forma, ainda que não de qualquer forma, dado o caráter material/objetivo do sentido.

Discursivas. No entanto, destaca-se nesse tipo de processo, a condição particular do protagonismo das ideologias teóricas.

Ideologias teóricas são, geralmente, mediações entre as ideologias práticas e a produção de conhecimentos (PÊCHEUX, 2014). Elas possuem a função essencial de orientar determinados sentidos, garantindo a operacionalização da práxis científica. As ideologias teóricas aparecem na forma de *ideias científicas*, concepções gerais e particulares, de cunho epistemológico regional (idem). Como *existem* objetivamente e desempenham uma função social, logo, não estão apartadas da história da luta de classes.

Isso significa que as contradições que constituem o que chamamos as *condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção* se repercutem, com deslizamentos, deslocamentos etc., no todo complexo das ideologias teóricas sob a forma de *relações de desigualdade-subordinação que determinam os “interesses” teóricos em luta numa conjuntura dada*, e isso tanto no período que precede o começo histórico de uma ciência quanto durante o desenvolvimento sem fim que esse começo inaugura (PÊCHEUX, 2014, p.173, grifos do autor).

Temos aí a expressão da relação indissociável entre produção econômica e produção de conhecimento, pois, dialeticamente, as ideologias práticas, fundadas no cotidiano e orientadas para o trabalho, atribuem suas formas e seus limites às ideologias teóricas, que, em última instância, são determinadas pelo *tudo complexo com o dominante das formações ideológicas em presença*.

Como dito antes, esse fato não anula o sujeito na produção do conhecimento científico, apenas coloca-o no seu devido lugar, uma vez que “o processo de produção dos conhecimentos se opera através das tomadas de posição (‘demarcações’, etc.) *pela objetividade científica*” (PÊCHEUX, 2014, p. 182, grifo do autor). Ora, quem toma posição por alguma coisa não é a objetividade, mas um sujeito sobre/sob uma objetividade. Marx, e depois Lukács, nos lembra de que o ser social não é passivo, mas um ser que responde dialeticamente, de acordo com as condições objetivas históricas que o determinam.

Agora é possível questionar a forma com a qual o ser social responde, tomando posição por um determinado método científico ou por outro. As respostas para essa pergunta não se darão sem considerarmos o processo de produção dos conhecimentos científicos, enquanto tomadas de posição, se articula obrigatoriamente aos processos

ideológicos de uma formação social dada. Nesse sentido, o processo de produção do conhecimento científico “[...] é um ‘corte continuado’; ele é, como tal, coextensivo às ideologias teóricas, das quais ele *não cessa de se separar*, de modo que é absolutamente impossível encontrar um puro ‘discurso científico’ sem ligação com alguma ideologia (PÊCHEUX, 2014, p. 182, grifo do autor).

A análise dos processos de tomada de posição, que caracterizam a produção do conhecimento, requer a consideração de que esse acontece também sob a forma de *pré-construído*. O pré-construído é caracterizado pela sua condição de anterioridade/exterioridade em relação ao que estaria sendo “construído” num determinado enunciado em questão. Certamente, essa anterioridade/exterioridade é, ao mesmo tempo, atual e interna ao enunciado determinado, uma vez que o constitui.

O pré-construído, assim como o espelhamento discursivo, tem a característica fundamental da expressão da separação “entre o pensamento e o objeto do pensamento, com a pré-existência deste último” (PÊCHEUX, 1995, p.102). No entanto, o pré-construído se expressa no fato do pensamento e do objeto desse pensamento serem marcados pela “discrepância entre dois domínios do pensamento” – o impensado e o pensado. Esses dois domínios se articulam, de forma que “o sujeito encontra um desses domínios como o impensado de seu pensamento, impensado este que, necessariamente, pré-existe ao sujeito”. Essa separação dialética é “ao mesmo tempo, e paradoxalmente, o motor do qual se pensa o objeto do pensamento” (idem; ibidem).

Nesse sentido, o impensado já é fruto da interação do sujeito com os complexos que compõem o ser, e que através do ato educativo (que se constrói também pelo discursivo) compõe a memória discursiva, enquanto

aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p.52, grifos do autor).

Assim, a ação discursiva vai se realizar sempre na interação contraditória (novo/velho) do que pré-existe (um dos domínios do pensamento), mas é impensado e tomado como evidência, com o que aparece como “pensado naquele momento” (processo

de sustentação<sup>27</sup>) e ressignificado na aparência de “discurso do sujeito” (retorno do saber no pensamento) (PÊCHEUX, 1995).

Nesta perspectiva, o pré-construído é condição elementar eterna do funcionamento discursivo. É pela ação do pré-construído que centralmente a instância ideológica se materializa no discurso, afinal, o anterior e o exterior que o determina é fruto da ação ideológica no processo de reprodução/transformação social. O que entendemos por discurso já revela/esconde a própria ação ideológica na elaboração de “novos” discursos e dizeres.

Desse modo, as questões da AD não podem ser reduzidas na análise do entendimento ou extensão das palavras (no caso específico deste trabalho, os conceitos de generalista, crítico e humanista), mas no fundamento que está em jogo “antes”: o processo de identificação do sujeito com a palavra e como é organizada sua relação com o representado. Afinal, o discurso, como acontecimento que articula uma atualidade a uma rede de memória, se constitui pela contradição dialética entre pré-construídos e processo de sustentação no funcionamento das representações, como relação do sujeito com aquilo que o representa (processo de identificação do sujeito com o discurso) (PÊCHEUX, 1995).

Pensando novamente a condição do ser social como um ser que responde de forma determinada pelas condições objetivas, ousaremos transpor dialeticamente essa noção para pensar o lugar do sujeito do discurso – que aqui é considerado como uma particularidade do ser social – nas tomadas de posições do processo de produção do conhecimento. A resposta do ser social, enquanto sujeito do discurso, na tomada de posição no processo de produção do conhecimento se dá na *forma de predominância* das modalidades<sup>28</sup> – e entre elas – de interpelação do sujeito com a FD que o domina.

Não existe produção de conhecimento sem processos discursivos. É a função discursiva que materializa na linguagem uma determinada ideologia teórica que, por sua vez, orienta a tomada de posição na produção de conhecimento. O sistema de ideologias teóricas, próprio de uma formação social específica, é acompanhado de formações

---

<sup>27</sup> Processo que articula as proposições constituintes de um pensamento como elemento saturado (PÊCHEUX, 1995).

<sup>28</sup> Pêcheux (2014) faz referências às modalidades da identificação, contra-identificação e desidentificação. Nessa seção falaremos apenas sobre a identificação.

discursivas que lhes são correspondentes e/ou contrárias. Dessa maneira, “o processo da produção dos conhecimentos está, pois, indissociavelmente ligado a uma *luta a propósito de nomes e de expressões para aquilo que eles designam [...]*” (PÊCHEUX, 2014, p.180, grifo do autor).

Dessa forma, o processo de identificação com as FDs que correspondem às ideologias teóricas, porventura, em disputa, expressam o fato de que as tomadas de posição são sempre, de alguma forma, determinadas pelo trabalho do pré-construído no *impensado*. Ou seja, o processo de produção de conhecimento científico é constituído e determinado pela anterioridade/exterioridade àquele momento de tomada de posição. Anterioridade e exterioridade que ao comparecerem, já compõem o próprio “momento” dessa produção.

Pêcheux (2014, p.199) afirma que “a interpelação de um indivíduo em sujeito de seu discurso se dá pela identificação desse sujeito com a formação discursiva que o domina”. O processo de identificação, que Pêcheux chamou de *primeira modalidade*, corresponde a uma “[...] superposição (um recobrimento) *entre sujeito da enunciação e o sujeito universal*, de modo que a ‘tomada de posição’ do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do ‘*livremente consentido*’ [...]” (idem; ibidem). Vale ressaltar que a *superposição*, a *identificação* e o *assujeitamento* não acontecem de forma absoluta e homogênea, mas fundamentalmente sob/sobre determinações contraditórias e heterogêneas. Não há superposição (ritual) que possa cobrir todas as frestas (falhas), por isso toda identificação traz no seu interior também os elementos de contestação. Nesse sentido, entendemos ser mais apropriado tratar o processo de identificação (como também a contra-identificação ou a desidentificação) como *momento predominante* numa situação discursiva dada.

Consideramos que existem variadas formas de tomadas de posição nos diversos complexos sociais. No processo de produção de conhecimentos, Pêcheux aponta para a existência de basicamente dois tipos: a tomada de posição materialista e a tomada de posição idealista. A primeira é “[...] uma tomada de posição em relação ao que é [...]” (PÊCHEUX, 2014, p.179). É o reconhecimento do primado do ser sobre o pensamento. Ela ocorre quando se reconhece a “[...] objetividade que se instaura no discurso e a prática experimental dessa ciência” (idem, p.177). Sua constituição acontece a partir de alianças complexas, onde *continentes científicos* já formados fornecem um suporte à análise

materialista da realidade. A posição materialista coloca o real como o “sujeito” da produção de conhecimentos, um real como “[...] processo não-unificado, atravessado por desigualdades e por contradições[...].” (idem, p.253).

Já a posição *idealista*, em seu sentido mais amplo, “recusa e rechaça essa objetividade”. Ela “[...] visa identificar o processo sem sujeito a um sujeito [...], tendo como ‘fim’ o real sob a forma de unificação do pensamento” (idem; ibidem). Os continentes científicos sob a dominância do idealismo apresentam uma tendência anti-materialista. A tomada de posição idealista, em seus procedimentos, atribui a posição de fonte de qualquer conhecimento ao sujeito.

Nesse sentido, com Pêcheux (2014), destacamos de antemão que nesta sociabilidade: 1- a luta entre idealismo e materialismo não acaba nunca; 2- A tomada de posição pela objetividade não é a condição da prática científica, mas sua forma de realização; 3- as tomadas de posição são definidas também pelo estágio determinado da luta de classes.

Uma vez partindo dessas considerações, entendemos que as tomadas de posição são expressões do funcionamento ideológico e, portanto, fundamentalmente contraditórias; o que significa dizer que uma tomada de posição idealista não exclui a priori influências materialistas – e vice-versa – expressas como negação e/ou concordância com alguns de seus postulados. Idealismo e materialismo se interpenetram em sua contradição. Por esse motivo, quando nos referirmos à tomada de posição, estaremos considerando-a como uma forma geral (não absoluta) de orientação, mas heterogênea em certa medida.

Pensando o processo de produção do conhecimento que funda a enfermagem, entendemos que a formulação do Livro “Anotações de Enfermagem: o que é o que não é”, de Nightingale (2010), representou, nos termos de Pêcheux (2014), um *acontecimento epistemológico*. Esse acontecimento se caracteriza por um corte nas formas científicas anteriores, inaugurando em decorrência disso, um novo campo de saber; quer seja naquele mesmo continente científico, quer seja propondo a descoberta de um novo campo. É importante frisar que o processo de produção dos conhecimentos é sempre um processo de retomadas (concordantes e/ou discordantes). Afinal, “[...] não há um ‘estádio’ pré-epistemológico em que “os homens” se encontrariam diante do mundo em estado de

completa ignorância, não há “estado de natureza” – ou de inocência – epistemológico” (PÊCHEUX, 2014, p.174).

Ericson (2019) considera a publicação da referida obra como o acontecimento discursivo, que ao irromper no discurso biomédico, instaurou um novo campo de saberes. Ainda de acordo com Ericson (2019, p.13), “o discurso biomédico pode ser caracterizado pelo conjunto de elementos de saber que se inscrevem no campo da saúde, alinhados ao predomínio de dizeres originados da Biologia, tendo como central o saber médico”.

Com a publicação da primeira triagem de 15 mil exemplares em 1860, *Notes on Nursing* transitou “[...] no espaço restrito de publicações científicas da época e sua autoria trouxe uma contribuição para a produção acadêmica realizada por mulheres (brancas)” (ERICSON, 2019, p.13, grifo do autor). No mesmo ano, Florence também fundou a primeira escola secular de enfermagem do mundo, a escola de enfermagem do St. Thomas Hospital em Londres. Tais acontecimentos expressam os primeiros momentos decisivos da enfermagem nascente como um campo de saber específico.

O corte epistemológico representado por *Notes on Nursing* se ergueu a partir de “matérias primas teóricas”<sup>29</sup> pregressas e de ideologias teóricas em ascensão (positivismo, representado no discurso biomédico) até o ponto de acumulação que constitui as condições de possibilidade do corte. Essa acumulação pode ser caracterizada

como a formação progressiva de um “bloqueio” no interior do todo complexo das ideologias teóricas, de tal modo que o estado das relações de desigualdade-subordinação que atravessam este último não pode mais “trabalhar” e é compelido a *se repetir circularmente* através de diferentes demarcações, ajustamentos etc., de modo que a própria estrutura da forma-sujeito (com a relação circular sujeito/objeto) se torna o “limite” visível do processo (PÊCHEUX, 2014, p. 175).

Nesse sentido, o momento do corte (a partir *Notes on Nursing*) é acompanhado necessariamente de um questionamento da forma-sujeito e da *evidência de sentido* que na enfermagem era expressa pelo caráter empirista, materno e religioso do cuidado. Concordamos com Ericson (2019, p.17), quando afirma que “tal publicação produziu também um deslocamento no discurso biomédico, uma vez que pôs em questão sua

---

<sup>29</sup> O termo é de Pêcheux (2014) e refere-se aos conhecimentos empíricos e teorias descritivas.

suposta homogeneidade e possibilitou a circulação de dizeres que passaram a disputar espaço nessa formação discursiva, e para além dela”.

Como todos os processos decisivos na produção dos conhecimentos, este também foi determinado pelo estágio da luta de classes. Como o capital, através do poder material e ideológico que dispõe a classe dominante, pode possibilitar a antecipar o corte (casos do positivismo e da enfermagem), ele também pode ter a necessidade de postergar ou impedir outros cortes<sup>30</sup>.

Entendemos que os conhecimentos produzidos por Florence e pelas primeiras enfermeiras tinham por finalidade *servir* à sociedade, cuidar do corpo das pessoas, desenvolver a profissão; não a questionar, ou transformá-la substancialmente. Não foi – dada à sua vinculação positiva às necessidades da sociedade capitalista – uma preocupação do processo de cientificidade, inaugurado pelos esforços de Florence analisar, intervir na determinação central do processo trabalho saúde-adoecimento<sup>31</sup>.

Portanto, retomando o pressuposto de que a ciência não está fora ou alheia à luta de classes, é fundamental refletir:

[...] se a ciência não se orienta para o conhecimento mais adequado possível da realidade existente em si, se ela não se esforça para descobrir com seus métodos cada vez mais aperfeiçoados essas novas verdades, que necessariamente são fundadas também em termos ontológicos e que aprofundam e multiplicam os conhecimentos ontológicos, então sua atividade se reduz, em última análise, a sustentar a práxis no sentido imediato. Se a ciência não pode ou conscientemente não deseja ir além desse nível, então sua atividade transforma-se numa manipulação dos fatos que interessam aos homens na prática (LUKÁCS, 2013, p.47).

É verdade que Florence considerava a existência de uma classe trabalhadora, tanto que, em 1861, escreveu como acréscimo de *Notes on Nursing*, as *Notes on Nursing for the Labouring Classes*. Entretanto, como Ericson (2019) aponta, não havia sequer uma

---

<sup>30</sup> Quando a necessidade do capital é de impedir o corte, a ideologia dominante tentará camuflar os limites do sistema econômico e de suas ideologias teóricas. Esse movimento, e sua efetividade, só são possíveis devido à plasticidade do capital e sua capacidade de reinventar (sob as mesmas bases explosivas) formas de exploração e de autolegitimação. É por isso que, mesmo com os limites do positivismo expostos por outras ideologias teóricas a certo tempo, ele consegue resistir (agonizante) sob novos artifícios como a forma dominante de produção alienada de conhecimentos.

<sup>31</sup> Entendemos que o trabalho é fundante do ser-social, por conseguinte, também fundante das condições que determinam o processo saúde-adoecimento. Entretanto, por questões ideológica-políticas, optamos em manter o termo *trabalho* na referência com o intuito de reafirmar na análise nosso lugar de classe. Parafraseando Pêcheux (2014), nosso trabalho é também uma crítica a afirmação do óbvio, porém, em determinadas situações o óbvio precisa ser dito, mesmo sob risco da redundância.

definição da noção do que seriam as classes trabalhadoras no texto acrescentado. A referida obra, dessa forma, expressa o caráter utilitarista do positivismo orientador da cientificidade da enfermagem nascente, pois, não se tratava

de uma obra que seria lida pelas classes trabalhadoras, mas que estabeleceria para as enfermeiras como deveriam ser os saberes e as práticas de enfermagem voltadas ao atendimento dos/das trabalhadores/as. Ao não se identificar com as categorias profissionais que compunham a classe trabalhadora, instaurou-se no campo discursivo da enfermagem, desde então, o que se tem considerado como processo de desidentificação (ERICSON, 2019, p.21).

A junção teórico-prática (positivismo-tecnicismo) se deu na enfermagem já em seus primeiros momentos. Como já referido, Florence empregou considerável parte dos seus esforços na elaboração teórica de normas, condutas e técnicas específicas, focadas na execução imediata da tarefa ou do serviço, naquilo que ficou conhecido como *processo de enfermagem* (ERICSON, 2019).

Dissemos em outra ocasião que “[...] os interesses econômicos e políticos, subsumidos no ideário técnico-científico, acabam por determinar os rumos tomados pelo processo de profissionalização da enfermagem” (SILVA; CAVALCANTI, 2013, p.33). Reafirmamos tal noção à medida que acrescentamos: de forma predominante, a enfermagem, seus processos de trabalho e de produção de conhecimento, construíram-se no processo amplo de fragmentação, negação ontológica e utilitarismo, sintetizados pela manipulação tecnicista, enquanto imperativo da reprodução-expansão-acumulação do capital.

Essas são as bases ontogênicas do constituir-se da enfermagem moderna. São sobre esses pressupostos que os processos discursivos da profissão se realizaram, conservando-a e/ou ressignificando-a. São esses fundamentos que orientarão nossas análises na próxima seção, quando trataremos da determinação discursiva nos currículos mínimos da enfermagem brasileira.

### 3 DETERMINAÇÃO DO DISCURSO TECNICISTA NA FORMAÇÃO DAS TRABALHADORAS ENFERMEIRAS NO BRASIL

As discussões realizadas nesta seção se dedicam a analisar as expressões do discurso tecnicista nos currículos de graduação em enfermagem até o currículo mínimo de 1972; para tal empreitada, partimos de dois pressupostos básicos. O primeiro pressuposto é o de que o currículo é erguido e determinado pela luta de classes, sendo, portanto, fruto do complexo processo discursivo-ideológico. Ao tratarmos sobre o currículo e o caráter prioritário das determinações da produção material na escola tomamos as noções de Enguita (1993), que discute acerca da condição materializa nos conteúdos curriculares. Diz o autor:

a religião ensina que o homem está condenado a trabalhar e que não deve se preocupar com suas condições de vida - e as dos outros - na terra. A história ensina que sempre houve ricos e pobres, governantes e governados, que a humanidade progride incessantemente graças à ciência e que as tentativas de alterar as coisas, além de injustificadas, terminam invariavelmente mal. A literatura transporta as crianças a um mundo subjetivista geralmente protagonizado por figuras que têm pouco a ver com seu mundo real. A matemática introduz o aluno em problemas tão vitais como o de que taxa de juros é preciso para acumular um dado capital ou como repartir em partes iguais uma herança. A formação 'cívica' e 'social' trata de convencer o pequeno Cândido de que tout va au mieux dans le meilleur des mondes possibles, e assim sucessivamente (ENGUIITA, 1993, p.220).

Consideramos que os discursos que compõem os currículos incidem na consciência prática dos indivíduos (interpelam os sujeitos) e se constituem em canais de expressão (quase nunca explícita) da existência dos conflitos classistas. Dessa forma, “o currículo se corporifica como elemento que materializa as intenções educativas dos diferentes grupos, especialmente os hegemônicos” (VIEIRA, 2005, p.133).

O segundo pressuposto é o de que todo currículo é também expressão de um processo de oficialização assim como entende Silva (2015, p.33): “[...] o discurso *do* Estado é oficializado a partir das condições materiais que o constituem. A forma oficial consiste em um efeito ideológico produzido no discurso jurídico”. A estratégia necessária à operação do disfarce atua de modo constitutivo na articulação dos vários discursos constituintes dos currículos no discurso jurídico

para produzir sentidos que legitimem a sua existência, a partir da suposta transparência e neutralidade do dizer ‘oficial’, uma vez que, se analisado em separado, o intradiscurso vai apresentar as materialidades do discurso ‘oficial’, mas não vai recuperar o seu processo de oficialização [...] (Idem, p.316, grifos do autor).

É somente levando em consideração as determinações econômicas e ideológicas que podemos entender que não só os conteúdos, como também o próprio currículo, materializa uma determinada “[...] imagem de sociedade a ser construída”, e reclama “determinados valores para justificá-la” (NETTO, 1999, p.02). Ou seja, articula-se com um projeto societário para uma formação a este ajustada.<sup>32</sup>

Uma vez apresentados tais pressupostos, analisaremos primeiramente as expressões do discurso tecnicista no processo de formação para o trabalho no período da profissionalização da *enfermagem no Brasil*, para em seguida nos debruçarmos sobre as marcas do discurso tecnicista no período da *enfermagem brasileira*. A distinção entre *enfermagem no Brasil* e *enfermagem brasileira* foi desenvolvida por Ericson (2019), para quem o primeiro momento corresponde ao período inicial da enfermagem sob a determinação direta de enfermeiras estrangeiras e de médicos no processo formativo da nascente categoria de enfermeiras; e o segundo refere-se ao período no qual as enfermeiras brasileiras, mesmo com a forte influência teórica estrangeira e médica, assumiram os cargos de gerência e docência na formação de enfermeiras no Brasil. Vale lembrar que os discursos desses currículos não constituem nosso *corpus*, no entanto, expor a presença do discurso tecnicista e de seu deslizamento por currículos diferentes no Brasil durante o século XX é fundamental para nossos objetivos de pesquisa.

O período que precede a profissionalização da enfermagem no Brasil é marcado pelas ações de institucionalizações do cuidado a partir da criação das Santas Casas de Misericórdias já no século XVI. A predominância do caráter religioso (sobretudo, na parte gerencial) e empírico do cuidado nessas instituições perdurou do início da colonização até o início do século XX<sup>33</sup> (GERMANO, 2007).

---

<sup>32</sup> Essa relação também se faz presente também nas DECENF e é de nuclear importância para o restante das discussões, sobretudo no que trata a seção 4.

<sup>33</sup> Uma discussão mais demorada e associada às determinações econômicas desse período encontra-se em “O processo de formação em enfermagem no Brasil sob as determinações do modelo neoliberal”, de nossa autoria, publicada pela Edufal, em 2013.

O momento inicial da profissionalização da *enfermagem no Brasil* se deu no eixo Rio de Janeiro – São Paulo durante o período da Primeira República (1889-1930), e nele é possível identificar três grandes influências estrangeiras:

identifica-se um primeiro momento como o de maior **influência francesa** no Rio de Janeiro; uma **influência inglesa**, considerando o Hospital Samaritano em São Paulo (em alguma medida, coexistentes); e uma terceira influência, que, por suas bases de sistematização/cientificidade, se sobrepôs às anteriores e prevalece com maior domínio até os dias atuais, a influência norte-americana, especificamente estadunidense - também, de algum modo, influenciada pela Inglaterra, razão pela qual é aqui tratada como **influência anglo-estadunidense** (ERICSON, 2019, p. 23, grifos do autor).

Foi sob a influência francesa que se instituiu a primeira escola voltada para a formação de enfermeiras em bases científicas. Entretanto, como Moreira e Oguisso (2005) lembram, tal escola ainda possuía professores e diretores médicos, fato dissonante do que preconizava o modelo inglês, segundo o qual deveriam ser as próprias enfermeiras a ministrarem as aulas e a gerirem o curso.

A partir do Decreto nº 791/1890, o Estado brasileiro definiu que o curso, a ser realizado na escola localizada no Hospício Nacional de Alienados/RJ, seria organizado em três componentes curriculares principais: 1- “de noções praticas de propedeutica clinica”; 2- “de noções geraes de anatomia, physiologia, hygiene hospitalar, curativos, pequena cirurgia, cuidados especiaes a certas categorias de enfermos e applicações balneotherapicas”; e 3- “de administração interna e escripturação do serviço sanitario e economico das enfermarias”(sic).

De acordo com Ericson (2019), era predominante em tais componentes, a finalidade assistencial-gerencial. O objetivo geral do referido curso era proporcionar uma formação restrita ao trabalho nos hospitais, onde a formação política deveria ser dissipada e circunscrita aos limites do horizonte técnico antiontológico, fragmentado e servil. A frequência de “aulas teóricas” previstas era de três vezes por semana, sendo seguidas de visitas supervisionadas pelas inspetoras às enfermarias e fiscalizadas pelos médicos.

Merece destaque também a criação dos cursos realizados no Hospital Samaritano e da Escola Prática de Enfermeiras da Cruz Vermelha Brasileira, respectivamente em 1894 e 1916 (OGUISSO, 2007; GERMANO, 2007). A primeira, marcada pela influência inglesa e protestante, significou o início do modelo nightingaleano, mas ainda sob a

gerência de outras categorias profissionais. Já a segunda tinha o objetivo de preparação de voluntárias para o atendimento em situações emergenciais.

### 3.1 Currículo de 1923

O primeiro parâmetro curricular nacional para a formação de enfermeiras no Brasil, gerido pelas próprias enfermeiras (ainda que enfermeiras estrangeiras), foi o currículo da escola de enfermagem do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) de 1923, oficializado pelo Decreto n. 3978, de 2 de janeiro de 1920. Acerca do DNSP, cabe mencionar a destacada atuação do sanitarista Carlos Chagas, que ao receber do governo brasileiro a tarefa de enfrentar as epidemias que assolavam os municípios portuários, e conseqüentemente colocavam em risco as trocas comerciais capitalistas entre o Brasil e seus parceiros, elaborou uma série de estratégias de intervenções sanitárias que mais tarde ficaram conhecidas como *Reforma Carlos Chagas* (FREIRE; AMORIM, 2010).

Um fato importante da constituição do currículo de 1923 foi a decisiva contribuição da Fundação Rockefeller<sup>34</sup>. A parceria entre a referida fundação e o DNPS se deu através da articulação de Carlos Chagas, então diretor do departamento, em razão das já mencionadas exigências do mercado mundial. Diante de tal pedido, a Fundação Rockefeller enviou 9 enfermeiras norte-americanas ao Brasil, com o objetivo central de estruturar o curso de enfermagem do DNPS e dos serviços de enfermagem no Rio de Janeiro, sob a influência do modelo anglo-estadunidense.

O Relatório Goldmark de 1923 é um fator determinante de tal processo. O referido relatório, também denominado *Nursing and Nursing Education in United States* (Enfermagem e Educação em Enfermagem nos Estados Unidos da América), foi encomendado pela Fundação Rockefeller, e representou um marco fundamental da influência internacional exercida pela enfermagem anglo-estadunidense. De acordo com Ericson (2019, p.25), no relatório, “[...] foi possível pôr em evidência os elementos de

---

<sup>34</sup> A respeito dos interesses econômicos da Fundação Rockefeller, centrais em sua “ajuda” à enfermagem no Brasil, compartilhamos do entendimento de Germano (2007), para quem a função da organização Rockefeller nessa região era propiciar as condições sanitárias necessárias ao desenvolvimento capitalista.

saber que materializavam o sentido de divisão técnica do trabalho em enfermagem, ao argumentar com base nas noções de qualidade e de prática, como adjetivos de distinção entre as categorias de enfermeiras”.

Nesse sentido, o currículo de 1923 emerge como uma expressão da determinação das necessidades econômicas de reprodução e expansão do capital estadunidense e brasileiro. Nesse currículo também se materializaram expressões discursivas da luta de classes<sup>35</sup>; das disputas pelos nomes que deveriam ser oficializados e os que não seriam ditos/lembrados; das disputas em torno da função ideológica que garante a *vitória* dos interesses de uma classe sobre a outra.

Apesar de complementares, existem diferenças decisivas entre a prática de produção de conhecimento e a prática de transmissão-reprodução desses conhecimentos (PÊCHEUX, 2014). No entanto, as diferenças entre essas práticas não são antagônicas, afinal os conhecimentos produzidos pela práxis científica têm como caminho regular as práticas de disseminação (sempre ideológica) desses conhecimentos no ato educativo.

Numa perspectiva ontológica, o ato educativo

[...] consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc., que se constituem em patrimônio acumulado e detectado ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir diante do novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico (TONET, 2005, p.222).

A educação é um complexo do ser social, que surge, como os demais, a partir do trabalho e retorna dialeticamente a este. Com isso, também no processo de transmissão-reprodução dos conhecimentos, a economia exercerá momento predominante. Pressupomos, dessa maneira, o trabalho como eixo determinante das formas de organização da educação.

Mas é preciso tomar outra precaução quando da articulação entre trabalho e educação. Ponce (2010) alerta que existem distinções fundamentais entre o que considera como *Educação no trabalho* e a *Educação para o trabalho*; e, também, sobre função

---

<sup>35</sup> Como veremos adiante, nos referimos à designação profissional, a estrutura positivista e a dominância tecnicista do currículo de 1923.

social ontológica da educação<sup>36</sup> e sua função na sociedade de classes. Existe uma diferença radical entre a prática de transmissão-reprodução dos conhecimentos necessários ao trabalho no atendimento das necessidades humanas e a prática voltada para o trabalho nas sociedades de classe.

Vale lembrar que a educação, junto da linguagem e da sociabilidade, estrutura a possibilidade do ser trabalhar: não existe trabalho humano sem educação. Em um primeiro momento do desenvolvimento da humanidade, os componentes das comunidades tribais ao trabalharem e transformarem a natureza, interagiam dialeticamente com causalidade, e a partir dessa interação, os primeiros conhecimentos (empíricos) foram produzidos e de forma muito rudimentar, acumulados (LUKÁCS, 2013). Ao passo que trabalhavam e produziam conhecimentos empíricos, reproduziam e transmitiam tais conhecimentos aos outros membros da tribo no próprio processo de trabalho. Nesse sentido, a educação no trabalho era patrimônio de toda aquela comunidade e sua função atendia às necessidades básicas de todos os membros, sem distinção de classes (PONCE, 2010).

O desenvolvimento das forças produtivas, a formação do excedente, o surgimento da propriedade privada e a necessidade da criação de um sistema de legitimação e direcionamento dessa propriedade (o Estado), foram os acontecimentos fundamentais da divisão da sociedade em classes sociais antagônicas (ENGELS, 1984). Uma vez a sociedade sendo dividida em classes, o trabalho, o conhecimento e a prática de transmissão-reprodução desses conhecimentos também se dividiram, à maneira do antagonismo entre essas classes.

Nas grandes sociedades da Antiguidade e da Idade Média – cada uma com suas importantes distinções – os produtores da riqueza, aqueles que trabalham, não dispunham de um espaço formal, institucionalizado, dedicado à prática de transmissão-reprodução do conhecimento. Dessa forma, a educação da classe trabalhadora, nessas sociedades, continuava a acontecer no trabalho e para o trabalho, reduzida à transmissão dos conhecimentos empíricos (PONCE, 2010). Em contraste, nessas mesmas sociedades, a classe usurpadora do trabalho – leia-se, classe dominante – possuía uma educação

---

<sup>36</sup> Anibal Ponce não desenvolveu uma abordagem centrada na ontologia, no entanto, existem em “educação e luta de classes” aspectos que remontam à função ontológica da educação.

diferenciada, formal, sistematizada e munida de conhecimentos voltados para a política, letras, artes, moral e filosofia (PONCE, 2010).

Na sociedade burguesa, tem-se um movimento particular que altera essa lógica. Na passagem da fase manufatureira do capitalismo para sua fase industrial, a atividade artesanal vai se decompondo e transformando-se, cada vez mais, em processos de automação (MARX, 2013). Além das mudanças dos meios de produção, a grande indústria também requisita uma mudança nos meios de trabalho. Por sua vez, tais mudanças acarretam profundas alterações na prática de produção dos conhecimentos e na prática de transmissão-reprodução desses conhecimentos.

Com relação à prática de transmissão-reprodução dos conhecimentos, a mudança também é significativa. A fase industrial do capitalismo e seu imperativo de cientificidade fez necessária a criação de uma forma institucionalizada, que garantisse a certa parte dos trabalhadores, o acesso a uma *educação para o trabalho*. Apesar dessa necessidade, o acesso à educação formal não foi universal, tão menos, homogêneo.

A criação de instituições destinadas ao ensino não poderia proporcionar o acesso aos conhecimentos básicos a todos os trabalhadores, e definitivamente não era essa a finalidade. Duas são as razões: a primeira de matriz econômica, pois ainda era necessário ao capital ter trabalhadores sem acesso aos rudimentos de ciências, alfabetização e noções de aritmética, pois trabalhadores não escolarizados possuíam uma força de trabalho mais barata. A segunda razão, de matriz ideológica, afinal, é facilitado o exercício do domínio e da exploração em trabalhadores analfabetos.

Também não era objetivo da burguesia em ascensão homogeneizar o processo educativo formal. Quando o capital converte o trabalhador numa mercadoria, pela mediação da compra e venda de sua força de trabalho, coloca-o no mercado à maneira das outras mercadorias. O valor de troca da mercadoria força de trabalho é definido pela sua capacidade de gerar valor e mais-valor, sendo assim determinada pelo grau de instrução escolar daquele que trabalha (MARX, 2013). Como as demais mercadorias são classificadas no mercado, de acordo com sua complexidade/qualidade, a lógica do capital definirá de forma semelhante também os trabalhadores, dividindo-os assim em não

especializados, especializados e altamente especializados<sup>37</sup> (PONCE, 2010). Esse processo de fragmentação a partir do complexo educativo, necessário à boa saúde do capital, é a exigência da divisão social técnica do trabalho, a partir do tecnicismo no complexo da educação.

Devemos considerar que a transmissão-reprodução do conhecimento se dá obrigatoriamente a partir do funcionamento do discurso; entre sujeitos filiados a discursos de FDs que sustentam FIs, sob o funcionamento elementar da contradição. Essas são condições ontológicas que, do ponto de vista de sua existência primeira, independem de lutas antagônicas entre classes sociais fundamentais.

No capitalismo, considerando o imperativo do capital em estruturar um processo educativo formal para o trabalho à sua lógica, identificamos que o processo de transmissão-reprodução dos conhecimentos – enquanto um processo também discursivo – acontece sob o domínio da Formação Discursiva da Educação Profissional (FDEP). Trata-se de uma região contraditória, heterogênea e porosa que, de forma predominante, comporta discursos que orientam a educação formal para o reducionismo tecnicista do trabalho no capitalismo, a partir da fragmentação que constitui todo processo de profissionalização.

Ao entender que as FDs são espaços que se determinam pela luta de classes no decorrer da história, identificamos que os elementos de saber nesses espaços se conservam e/ou se ressignificam, dependendo da necessidade ideológica que a realidade histórica impõe. É predominantemente na FDEP<sup>38</sup>, que os discursos que sustentam e determinam o currículo de enfermagem de 1923 estão inscritos, como expressa a SD1 retirada do Decreto nº 16.300, de 31 de dezembro de 1923.

---

<sup>37</sup> Marx (2013) lembra que, numa primeira análise, pouco importa se o trabalho social médio apropriado pelo capitalista é não qualificado ou complexo, desde que o capital consiga exercer seu imperativo expansionista e acumulativo. Nesse ponto, ele lança mão do exemplo do trabalho infantil no período da grande indústria. Entretanto, as condições criadas pela produção capitalista e suas contradições, exigem que para continuar sua lógica expansionista e acumulativa, o capital, mesmo sem respeito algum pela condição humana, precise elevar o sarrafo ao exigir cada vez mais espacialização dos não especializados, dos especializados e dos altamente especializados.

<sup>38</sup> A consideração sobre o caráter predominante atribuído a FDEP se dá pelo fato de esta se constituir como a FD dominante, e não por esta FD ser a única a sustentar os sentidos daqueles discursos.

SD1- A Escola de Enfermeiras, subordinadas á Superintendencia do Serviço de Enfermeiras da Saude Publica, tem como objectivo educar enfermeiras profissionaes, destinadas aos serviços sanitarios e aos trabalhos, geraes ou especializados, dos hospitaes e clinicas privadas (sic).

Vejamos que o objetivo da educação no processo de formação das enfermeiras é voltado à profissionalização (“tem como objetivo educar enfermeiras profissionais”). Ressaltamos que a designação *professionais* é anterior ao capitalismo e servia para referir pessoas que, no Império Romano, se associavam mediante juramento para o exercício de determinado ofício. Na Idade Média, a designação passou também a referir pessoas que exerciam atividades religiosas e de segurança social. No entanto, esse ofício era diferente da atividade primária de transformação da natureza, do trabalho. Para ser profissional, era necessária certa especialização técnica em uma época na qual a não escolarização era a realidade da maior parte das pessoas. Nesse sentido, o acesso à educação formal já distinguia o profissional da maioria dos trabalhadores (FRANZOI, 2006).

Uma questão importante era o juramento prestado. Os profissionais deveriam professar os preceitos relativos à determinada associação, sendo esse juramento condição de manutenção ou desligamento de sua permanência no exercício do ofício (idem).

Com o advento e consolidação do capitalismo, surgem determinações objetivas que fizeram a condição profissional assumir novas expressões. Dissemos anteriormente que o imperativo de auto-reprodução do capital fez com que a educação escolar passasse a incluir em seu interior certa parte dos trabalhadores. Também foi dito que essa inclusão é caracterizada predominantemente pela instrução para o domínio técnico do ofício<sup>39</sup>. Nesse sentido, a necessidade de formação de profissionais passa a ser a regra do então novo tipo de organização social, não mais a exceção. Configura-se aí a determinação histórica de transformação dos então “só” trabalhadores, em trabalhadores do tipo profissionais.

Dessa maneira, ao pretender formar enfermeiras *professionais*, o discurso da formação em enfermagem tenta silenciar na memória discursiva, a condição de que a

---

<sup>39</sup> Como dito anteriormente, o tecnicismo cumpre a dupla função de preparo técnico e inculcação dos valores e ideais da sociedade burguesa.

enfermeira, para além desse constructo ideológico, é uma trabalhadora. A designação profissional se inscreve numa suposta tentativa de silenciamento das contradições de classe, enquanto a referência *trabalhadora* carrega consigo, entre outras coisas, uma memória de classe social explorada, não detentora dos meios de produção e que historicamente se aglutina para lutar e reivindicar, ainda que, por melhores condições para essa exploração. A profissionalização é uma das tentativas ideológicas que pretendem silenciar a luta de classes do ideário trabalhista, dificultando à classe trabalhadora o reconhecimento de *classe-para-si*.

As designações *profissional* e *trabalhadora*, dessa maneira, se articulam por contradição. Profissional é a alternativa possível ao incômodo que a designação *trabalhadora* provoca no ideário burguês. Assim, a profissionalização, enquanto política formativa no Brasil, surge para tentar apagar/negar os sentidos que o termo *trabalhadora* pode provocar econômica e discursivamente.

O discurso do profissionalismo constrói o sentido de que o profissional, uma vez já assim, deixa sua condição meramente humana de trabalhador. Ele é um super trabalhador, um trabalhador, que quando profissional e na sua profissão, não deve tomar partido de outras questões, pois nada é mais importante que seu ofício (“O bom profissional deixa seus problemas em casa”; “o bom profissional é discreto e eficiente”<sup>40</sup>). O exercício do ofício deixa de ser mediação para o atendimento de necessidades coletivas, e passa a ser o próprio fim do processo de trabalho, como aponta a flexão do verbo *destinar* na SD1: “objectivo educar enfermeiras profissionaes destinadas aos serviços sanitarios e aos trabalhos, geraes ou especializados, dos hospitaes e clinicas privadas”. A profissionalização, nesse sentido, adquire vida própria e torna-se ensimesmada, uma vez que a centralidade do trabalho está na sua própria ação alienadora.

Em meio aos discursos que penetram/derivam da FDEP e compõem o currículo de 1923, analisaremos a determinação do discurso tecnicista nesse documento. Todavia, não podemos confundir tecnicismo com o discurso tecnicista. O tecnicismo, como já mencionado, é o fetiche da técnica na determinação do processo de reprodução social; já o discurso tecnicista é a mediação que materializa esse fetiche na língua. O discurso

---

<sup>40</sup> Tais enunciados tratam do que Orlandi considera por discursos em circulação. Para a referida autora, os discursos em circulação são dizeres cuja origem ou autoria não são conhecidas, mas que estão aí e que significam; manifestando-se nos dizeres de um povo (de época e conjuntura determinadas), tanto oralmente como materializados em algum texto.

tecnicista é expresso no funcionamento de um interdiscurso (geralmente pelo entrecruzamento do discurso biomédico, positivista, profissionalizante e mais recentemente, do discurso do empreendedorismo), cuja finalidade é a produção de sentidos que mantenham o trabalhador alienado, realizando a práxis sob a determinação da racionalidade técnica fragmentadora.

O currículo de 1923, baseado principalmente nos relatórios desenvolvidos pela Fundação Rockefeller, reproduziu o modelo anglo-estadunidense de currículo para a formação de enfermeiras, direcionando o trabalho em enfermagem para instituições hospitalares, reproduzindo o modelo curativista-biomédico, na medida em que se enfatizava o caráter patológico do processo trabalho saúde-adoecimento. Os conteúdos curriculares eram divididos em: “doenças médicas, noção de 'matéria médica, cirurgia’, e no modelo assistencial hospitalocêntrico: ‘técnicas de sala de operações, a enfermagem na urgência e emergência’” (LIMA, 2015, p.126).

Tal disposição curricular ia de encontro às necessidades gerais de saúde daquela população, que requisitavam o desenvolvimento de ações efetivas em saúde pública, conforme expressava a realidade epidemiológica da época (RIZZOTTO, 1995). No currículo mínimo de 1923, o espaço dado aos conteúdos de saúde coletiva foi secundarizado à especialização de caráter opcional (curso especial). Um fenômeno da centralidade do modelo biomédico no referido currículo foi o fato de que “[...] as atividades práticas foram desenvolvidas apenas no serviço hospitalar e ambulatorial do Hospital São Francisco, não sendo observada a referência de prática desenvolvida nos serviços distritais de assistência pública” (LIMA, 2015, p.127).

Inicialmente, o curso proposto pelo currículo de 1923 tinha duração de 28 meses e caráter intensivo. De acordo com Lima (2015), a proposta curricular era dividida em disciplinas específicas, e estas se davam, *separadamente*, em 3 eixos fundamentais: Ser, Saber e Fazer. No primeiro ano, 55,56% das disciplinas propostas eram centradas no “Saber”, que tinham por finalidade preparar para o “Fazer”, que, por sua vez, nesse mesmo primeiro ano, era responsável por 16,67%. No segundo ano do curso, o “Fazer” era responsável por 50% das disciplinas; já ao “Saber” eram dedicados 37,5% dos conteúdos.

A divisão clássica dos cursos em disciplinas específicas é umas das determinações mais importantes dos efeitos do discurso tecnicista nos currículos brasileiros. Lembremos que a necessidade de divisão social e técnica do capital é imperiosa, assim a organização curricular dividida em disciplinas é a estratégia discursiva posta para que seja dificultada ao aluno a apreensão do seu processo de trabalho em si, numa perspectiva de totalidade, e desse trabalho com a reprodução social ampla.

Com relação à distinção idealista entre “Saber”, “Ser” e “Fazer”, o funcionamento do discurso positivista tenta consolidar subjetivamente a noção platônica de “dois mundos” separados, nos quais teoria e prática se dão distintamente. Um ponto que expressa a fragmentação do Saber-Ser-Fazer no currículo de 1923 é o tratamento que o domínio “Ser” recebe. Primeiramente, a concepção do “Ser” fragmentado e dividido em disciplinas já é bastante problemática pela sua condição antiontológica. O ser fragmentado não pode representar o Ser<sup>41</sup>, pois enquanto condição constitutiva, o domínio do Ser é transversal e componente de todos os momentos da reprodução social, inclusive do trabalho da enfermeira. O ser para se constituir Ser não pode ficar preso em domínios ou eixos, afinal ele é. A questão se torna ainda mais problemática quando o domínio do Ser em tal currículo é fixado/preso à disciplina de “Ethica e História”, ocupando apenas 16,17% das disciplinas do primeiro ano, e 35 horas do total da carga horária do curso.

Cumpramos lembrar que a necessidade de formação técnica/positivista do trabalhador no capitalismo precisa ser do tipo tecnicista, fetichizada. Assim, a formação de profissionais privilegiará o domínio dos aspectos técnicos do ofício, ao passo que tentará apagar dessa formação a condição estruturante dessa sociedade: a luta de classes e seus antagonismos inconciliáveis. Esse apagamento dar-se-á em função da ação ideológica de uma suposta neutralidade.

Nesse sentido, entendemos que o discurso tecnicista e seu correspondente epistemológico se erguem a partir da FDEP, sob a dominância da FI do capital, para entre outras coisas organizar, não só os sentidos das palavras do currículo, mas desde antes, a própria estrutura e disposição do texto curricular, dividindo-o em disciplinas específicas sob os domínios também divididos entre Ser-Saber-Fazer. O efeito ideológico do discurso tecnicista tem início bem antes da primeira palavra ser inserida/pensada no texto

---

<sup>41</sup> Retornaremos a essa questão com mais profundidade e novos elementos, quando analisarmos as propostas do “aprender a aprender”, mais à frente.

curricular. É, antes de tudo, um trabalho estrutural e de constituição do que é o currículo no desempenho de sua função social na sociedade do capital.

A pesquisa de Lima (2015) adverte que tal currículo ficou sujeito a mudanças e flutuações. No entanto, tais alterações, mesmo as que tentavam tocar no caráter social do trabalho em saúde, não conseguiram romper com o caráter tecnicista-positivista daquela estrutura curricular e de seus conteúdos.

### 3.2 Currículo mínimo de 1949

A análise discursiva do currículo mínimo de 1949 requisita uma discussão sobre a criação da associação de ex-alunas da escola de enfermagem do DNSP, doravante Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn). De acordo com Oliveira (1990, p.8),

inicialmente se tratava de organizar uma associação de ex-alunas da referida escola, seguindo o modelo de entidades do gênero existentes nos Estados Unidos. Entretanto, a ideia se materializou com objetivos mais amplos, permitindo a participação de enfermeiras diplomadas em outras escolas, permanecendo, por outro lado, restrita, na medida em que se estruturou com uma visão elitista de organização.

A necessidade de debater sobre o papel da ABEn se deve ao fato de tal associação ocupar a posição de principal *porta-voz* do campo profissional de enfermagem no país. Desde a década de 1920, a ABEn é personagem determinante no desenvolvimento científico, ético e político, inclusive na proposição/mediação dos currículos e diretrizes educacionais de enfermagem no Brasil.

A posição do porta-voz consiste naquela que se situa “ao mesmo tempo como ator visível e testemunha ocular do acontecimento [...]” (PÊCHEUX, 1990, p.17). Tal posição se configura, antes de tudo, como sujeito que fala “em nome de...” por um efeito visual “[...] que determina esta conversão do olhar pela qual o invisível do acontecimento se deixa enfim ser visto: o porta-voz se expõe ao olhar do poder que ele afronta, falando em nome daqueles que ele representa e sob seu olhar” (idem, *ibidem*).

Pela tentativa de estabilização dos sentidos, constrói-se o entendimento coletivo de que o porta-voz ao falar “em nome de...” estaria situado na mesma FD daqueles que

ele representa, e ainda mais, por falar “em nome de...” a posição do porta-voz falaria obrigatoriamente em defesa dos interesses de seus representados. Certamente, a posição porta-voz, em sua contradição constitutiva, é muito mais complexa que isso.

Conein (1980) entende que na sociedade do capital, a posição do porta-voz pode vir a diminuir a participação das pessoas da construção ativa do diálogo no jogo político, uma vez que regularmente os agentes políticos se dirigem quase sempre ao porta-voz dos supostos representados. O referido autor aponta ainda para a possibilidade de uma *ausência da fala das pessoas representadas no enunciado de determinados porta-vozes* e que isso anularia a própria função do porta-voz.

A respeito dessas proposições, entendemos que é próprio da posição do porta-voz trazer em seus enunciados alguns anseios daqueles que ele diz representar, uma vez que essa posição só se justifica enquanto realizar tal mediação, pois a posição do porta-voz se ergue sob a sustentação dos efeitos de legitimidade e de representatividade.

A eficácia da posição do porta-voz ficaria comprometida se o discurso dos supostos representados, em sua heterogeneidade-homogeneidade, estivesse de todo ausente no dizer dos representantes. A questão da presença/ausência dos supostamente representados, no entanto, não é a mais importante nesse momento, mas sim o processo discursivo empregado no acontecimento. O jogo dos deslocamentos, das subversões, das substituições que materializam os interesses dos supostos representados ou de outros grupos no discurso do porta-voz são os elementos que decidirão se o porta-voz constrói “um nós” com seus representados, ou se este utiliza de sua “legitimidade” para internalizar nos sujeitos que ele garante representar interesses de outros grupos (PÊCHEUX, 1990). Os momentos em que os porta-vozes políticos do capital são expressões dessa condição, ao falarem sobre a educação institucionalizada, afirmam a importância da “universalização do ensino” ou do “ensino de qualidade”. Como o sentido não é determinado somente nas palavras e nas suas associações linguísticas, “universalização do ensino” e “ensino de qualidade” são dizeres que na sua expressão enunciativa escondem interesses e sentidos que a classe dominante dará a tais questões. A educação é de qualidade para quem? Universalizar o ensino para quê e de que forma?

Vale lembrar que o papel do porta-voz na sociedade do capital é frequentemente determinado pelos limites da *Democracia Representativa* em detrimento do que Mészáros

(2015) chamava de *Democracia Substancial*<sup>42</sup>. A Democracia Representativa – historicamente desenvolvida na sociedade do capital sob as formas dos poderes executivos e parlamentares e da cidadania<sup>43</sup> – consiste em um grande simulacro de representação a partir de uma síntese da suposta vontade coletiva manifestada em votos nas eleições. Geralmente, o resultado das eleições permite aos porta-vozes escolhidos, o direito de falar *em nome* de um coletivo (dos que os elegeram e os que votaram em outros candidatos).

Essa necessidade forçosa do capital em tentar homogeneizar o heterogêneo e obter uma pretensa unidade é um dos imperativos mais importantes dirigidos ao complexo da política. A razão disso está nas raízes do próprio modelo de reprodução econômica. O antagonismo estrutural entre capital e trabalho, e a decorrente separação entre produção e controle (ausência de unidade), constrói o sistema capitalista a partir dos seus microcosmos fragmentados e antagônicos. Tal condição, sem a intervenção necessária, colocaria em risco a própria viabilidade do sistema, pois o deixaria a mercê dos perigos da verdadeira “livre concorrência”. Diante disso, mais uma vez é vital a função do Estado moderno “[...] para poder exercer o controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital [...]” (MESZÁROS, 2002, p. 107).

A posição do porta-voz também foi amplamente requisitada e utilizada como dispositivo estratégico de dominação pelo capital em seu percurso histórico. Tal como o Estado, o porta-voz ABEn age como uma força centrípeta, buscando homogeneizar o heterogêneo conflituoso das forças centrífugas que se expressam nos discursos contraditórios e desarticulados dos supostamente representados. É necessário lembrar que essa desarticulação expressa no funcionamento discursivo já é o resultado de anos de trabalho “silencioso” da ideologia dominante – inclusive do tecnicismo – em impedir e/ou sabotar<sup>44</sup> a unidade organizada e consciente (“consciência em si” “consciência para si”) dos trabalhadores. Dessa forma, o poder da burguesia tende ao invisível, para “[...] exercer

---

<sup>42</sup> Trata-se de uma proposta de alteração qualitativa das estruturas regulatórias e de tomada de decisões que pode ser sintetizada da seguinte forma: substituição da “lei dos mais fortes”, enquanto uma lei sobreposta, pela “lei que damos a nós mesmos”, esta autonomamente determinada (MÉSZÁROS, 2015, p.23).

<sup>43</sup> Sobre os limites da cidadania, indicamos as leituras de Miséria da Filosofia de Karl Marx (2009) e de Educação, Cidadania e Emancipação Humana, do autor Ivo Tonet (2005).

<sup>44</sup> A discussão sobre a derrota a partir da fratura orquestrada da luta sindical e partidária é desenvolvida por Mézáros (2002) e ajuda a explicar esse processo de auto sabotagem da classe trabalhadora “organizada” no século XX.

com mais eficácia sua dominação, ao mesmo tempo em que se encarrega sistematicamente de *observar* as classes dominadas, para melhor assujeitá-las” (PÊCHEUX, 1990, p.12, grifo do autor).

É a partir desses pressupostos que atribuímos à ABEn o papel de principal porta-voz do campo profissional da enfermagem no Brasil. Com as devidas considerações ao caráter oficializado do discurso, bem como aos problemas relativos à “legitimidade-representatividade-usurpação” da posição do porta-voz, tomaremos nesse trabalho, o discurso da ABEn como *discurso oficializado da enfermagem brasileira*.

De acordo com Gelleguillos e Oliveira (2001, p.82), coube à Divisão de Educação da ABEn, à época, a tarefa de elaborar o currículo de 1949, além de “[...] determinar o regime escolar dos cursos previstos, tarefa desempenhada pela Subcomissão de Currículo que contribuiu para a elaboração e a discussão do projeto que deu origem à Lei n.775/49 que regulamentou o ensino de Enfermagem”.

Importante frisar o Decreto 27.428, de 14 de novembro de 1949, que tratou da regulamentação básica dos cursos de enfermagem e de auxiliar de enfermagem. A finalidade anunciada em tal Decreto era “[...] a formação profissional de enfermeiros, mediante ensino em cursos ordinários e de especialização, nos quais serão incluídos os aspectos preventivos e curativos da Enfermagem”. O referido Decreto previa a duração 36 meses para o curso de enfermagem e de 18 meses para o curso de auxiliar de enfermagem.

A expressão do discurso tecnicista no currículo de 1949 pode ser analisada já no próprio título do documento (“aprova o Regulamento básico para os cursos de enfermagem e de auxiliar de enfermagem”), uma vez que este legitima a divisão social e técnica do trabalho na enfermagem, dividindo-o em trabalho da enfermeira e da auxiliar de enfermagem, como já havia sido proposto Florence Nightingale no século XIX. No caso específico de 1949, vemos que o ritmo acelerado de crescimento e desenvolvimento tecnológico, necessário e proporcionado pela expansão capitalista na década de 1940, determinou uma configuração diferenciada nas relações de trabalho, requisitando uma ampliação de sua divisão técnica (BAGNATO, 1994).

Isso tem repercussões na área da saúde com a introdução de técnicas e equipamentos mais sofisticados para prestar assistência médica, sendo o hospital o “locus” destes cuidados, principalmente os do setor

privado, financiados pelo Estado. Polarizou-se assim ainda mais a divisão técnica e social e do trabalho em enfermagem, onde os enfermeiros que atuavam na área assumiam um papel de gerenciamento, administrativo e de treinamento e supervisão do pessoal auxiliar, portanto tendo o domínio do saber da área; aos atendentes, sem uma qualificação específica, eram atribuídos os cuidados diretos aos pacientes (o fazer), evidenciando também nessa área uma divisão técnica e social do trabalho (BAGNATO, 1994, p.170).

A respeito dessa divisão técnica (análoga à divisão manufatureira) do trabalho da enfermeira, diremos que o principal motivo para tal divisão é a fragmentação que a função econômica do mercado acarreta. A lógica que se põe para a subdivisão profissional da enfermagem no Brasil é a de barateamento da força de trabalho.

Tomando por analogia o que ocorre na fábrica, no caso da enfermagem, o assalariamento tem por objetivo garantir as condições de sua reprodução. Nas palavras de Marx e Engels,

o preço médio do trabalho assalariado é o mínimo do salário, isto é, a soma dos meios de subsistência de que o operário precisa para se manter vivo como operário. Por conseguinte, o que o operário obtém com a sua atividade é somente o necessário para conservar uma existência bem precária e para reproduzir-se (MARX; ENGELS, 2001, p. 67).

Podemos observar os traços da determinação hierárquica imposta pelo tecnicismo na SD2 extraída do Decreto 27.428, de 14 de novembro de 1949.

SD2- O Curso de Auxiliar de Enfermagem tem por objetivo o adestramento de pessoal capaz de auxiliar o enfermeiro em suas atividades de assistência curativa.

Vejamos que o verbo “adestrar” trazido na materialidade do currículo já apontava explicitamente para o seu caráter tecnocrata. Interessante notar que, à época, o discurso tecnicista, não precisava usar dos disfarces, que lhes são próprios na atualidade, para se afirmar na formação das trabalhadoras enfermeiras. Ao enunciar que o curso de auxiliar de enfermagem tinha como finalidade adestrar, o interdiscurso no currículo de 1949, filiado à FDEP, propunha limitar o auxiliar, já na condição daquele que auxilia o protagonista, à sua função de mero executor de tarefas técnicas curativistas (hospitalares);

além de impedir, pelo adestramento, o interesse e a possibilidade de contato com os conhecimentos sociais críticos e com uma formação politicamente engajada.

No entanto, esse caráter tecnicista nem de longe era uma condição privativa do auxiliar de enfermagem. Os conteúdos curriculares dos cursos de enfermagem – que tinham como função formar profissionais, tal como no currículo de 1923 – dispunham ao todo de apenas de 3 disciplinas ditas sociais: uma disciplina de “História da Enfermagem” e duas de “Ética”, que por sinal eram acompanhadas do termo “ajustamento profissional”.

O entendimento tecnicista/positivista da ética, enquanto forma deontológica de ajustamento/enquadramento profissional, é uma expressão da tentativa de dominação subjetiva operada pela ideologia dominante. A ética não pode ser enquadrada num código de condutas ou valores, afinal, enquanto categoria ontológica do ser social, a ética é o meio pelo qual o ser consegue vencer a antinomia entre o singular e o universal, entre indivíduo e o gênero (LUKÁCS, 2013). Uma pretensa ética na forma de ajustamento a alguma identidade profissional, eliminando a liberdade, só pode funcionar como antiética, ou seja, só pode contribuir para aumentar a antinomia entre os polos singular e universal que compõem o ser. Dessa maneira, o discurso tecnicista, a partir de seus efeitos de deslocamentos, inversões e silenciamentos na FDEP, se configura como um discurso antiético através de uma autoproclamação enunciativa ética.

O currículo de 1949, em sua extensão, continuava amparado no modelo de enfermagem anglo-estadunidense, sob a influência também do discurso biomédico, com uma grande quantidade de especialidades médicas nos conteúdos de enfermagem. Somado a isso, tal como no currículo de 1923, o discurso tecnicista – associado aos discursos positivista e biomédico - continuou a determinar a forma e a organização do currículo, dispondo-o em disciplinas específicas e fragmentadas no tripé Ser-Saber-Fazer.

Permanecia em tal currículo, a partir das disciplinas analisadas, uma centralidade na assistência hospitalar curativista, em detrimento de uma assistência voltada para a saúde coletiva. Nesse sentido, de acordo com Garcia, Chianca e Moreira (1995), o currículo de 1949 mantinha “a ênfase no fazer, mais do que no pensar, na repetição de técnicas que tolhiam a criatividade das alunas e com a centralização no estado da doença e não do doente”.

Nesse momento, cabe analisar algumas questões relativas à função porta-voz exercida pela ABEn na proposição dos conteúdos curriculares: 1- Até que ponto a ABEn, ao falar da/sobre a formação escolar *em nome* da enfermagem brasileira, representa os interesses das trabalhadoras enfermeiras? 2- As trabalhadoras enfermeiras foram de fato ouvidas sobre o que pensavam sobre a sua formação e convidadas a construírem o currículo, ou a subcomissão de currículo da ABEn usou de sua “representatividade” para, além de falar por elas, decidir e/ou deixar que outros (discursos) decidissem pelas trabalhadoras enfermeiras? 3- Se na verdade os discursos que constroem e determinam as propostas curriculares da enfermagem são discursos interessados de outros sujeitos, em última análise, a ABEn foi porta-voz de quem?

Todavia, ressaltamos que nossa luta, enquanto pesquisadores e trabalhadores, não é por um currículo supostamente crítico e construído pelos pares, uma vez que conhecemos sua função social e seus limites: a formação humana não cabe em um documento-lei do Estado moderno. Mas, ao questionar sobre o processo excludente (uns mais, outros menos) de construção curricular, entendemos ser possível apontar a simulação de representatividade que constitui todo “currículo democrático” e no qual muitos esforços e ilusões são depositados por nossos companheiros.

### **3.3 Currículo mínimo de 1962**

Monteiro (2009), na discussão do currículo mínimo de formação das trabalhadoras de enfermagem de 1962, alerta que o entendimento do referido currículo perpassa discussões e fatos gestados bem antes de sua data de promulgação. A Constituição de 1949 já previa a criação de uma – na verdade a primeira – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). No entanto, o jogo conflituoso dos interesses ideológicos e políticos que perpassaram a conjuntura brasileira à época, atrasaram a criação da LDB até o ano de 1961.

É importante lembrar que os anos de 1950 marcaram a expansão (tardia, se comparada com os países capitalistas centrais) do processo de industrialização no Brasil. Iniciado por Vargas e continuada por Kubitschek, o desenvolvimento de uma

infraestrutura industrial acarretou uma série de mudanças nos setores da saúde e da educação formal. Em relação ao primeiro, vemos a criação, em 1953, do Ministério da Saúde e uma expansão da assistência hospitalar privada, capitaneada pelo Estado.

Nesse período, os conflitos que sucederam as mudanças relativas ao campo da educação formal foram numerosos, porém nos limitaremos a mencionar o embate que envolveu de um lado, os católicos, defensores do projeto escolar privado, sem interferência do Estado, e do outro, os liberais escolanovistas na defesa de uma escola pública centralizada pela União (SAVIANI, 2001).

A LDB 4.024/61, usando o apelo popular da “democratização” do ensino elementar, tinha por finalidade massificar um mínimo de conteúdos escolares no cumprimento da função educativa, enquanto “[...] sustentáculo que deveria funcionar à luz da produção em série típica da natureza dos processos industriais, cujo aprimoramento era considerado necessário para a geração das riquezas capazes de levar o país a superar as barreiras do subdesenvolvimento econômico” (MARCHELLI, 2014, p. 1489). Entretanto, o que de fato observou-se foi a continuação do caráter restrito e excludente da educação escolar, só que agora sob os efeitos do discurso do progresso e da prosperidade, estes afeitos à ideologia dominante.

Por sua vez, a promulgação da LDB/62 determinou uma série de mudanças nas estruturas dos cursos de enfermagem no Brasil. Entre as mais significativas está a necessidade de um currículo mínimo à luz da LDB e a exigência da conclusão do ensino fundamental para o ingresso no curso de enfermagem, fato que culminou na consolidação do referido curso como sendo de nível superior (MONTEIRO, 2009; GERMANO 1983; OGUISSO, 1976). Sobre a criação do currículo de 1962, destaca-se o início da articulação da ABEn, na sua posição de porta-voz do campo profissional da enfermagem, com o Ministério da Educação e Cultura. Quando solicitada a atender à demanda da Diretoria do Ensino Superior, a ABEn escolheu e encaminhou um grupo de enfermeiras, com a intuito de “[...] elaborar um projeto de currículo mínimo obedecendo às diretivas da recém-promulgada LDB e com os respectivos pareceres específicos” (MONTEIRO, 2009, p. 77).

Dessa maneira, a ABEn apresentou uma proposta curricular com duração de quatro anos que seriam distribuídos em três áreas principais: Ciências Biológicas (6,5%);

Ciências do Homem (7,6%) e enfermagem (85,9%). Tal proposta foi submetida e aprovada com pequenas alterações na Comissão de Educação do XIV Congresso Brasileiro de Enfermagem, ocorrido em Curitiba no ano de 1962 (MONTEIRO, 2009).

As mudanças curriculares de 1962 foram predominantemente quantitativas; tinham por finalidade diminuir a fragmentação das disciplinas aludidas ao currículo de 1949. No entanto, agrupar as disciplinas em unidades maiores, em si, poderia não significar muito em relação à tentativa de desfragmentar. É possível que a fragmentação continue no processo de formação curricularizada, afinal todo currículo na sociedade do capital é sempre-já a expressão de um processo de fragmentação dos processos de produção e transmissão-reprodução dos conhecimentos científicos, direcionados aos limites do trabalho alienado no capitalismo. Essa fragmentação é expressão do caráter optativo de duas formações fundamentais para o trabalho em saúde: saúde coletiva e obstetrícia; além da supressão das disciplinas de psicologia e sociologia do currículo mínimo.

Paralelo a todo esse esforço da ABEn, ocorria a elaboração de um estudo encomendado pelo Conselho Federal de Educação, composto por três médicos que resultou no Parecer nº 271, de 19 de outubro de 1962. Tal parecer, que segundo Monteiro (2009), causou insatisfação nas enfermeiras delegadas pela ABEn, definiu um curso geral de três anos letivos, e, opcionalmente, um curso de enfermagem de Saúde Pública ou enfermagem Obstétrica com mais um ano de duração. No entendimento da ABEn, tal parecer ampliava a fragmentação e antecipava a especialização profissional, já que colocava disciplinas fundamentais do trabalho da enfermeira condicionadas à escolha de cursar ou não mais um ano complementar (MONTEIRO, 2009).

Do ponto de vista curricular, essa é a primeira grande queixa da ABEn, na condição de porta-voz do campo profissional da enfermagem, para com o caráter fragmentário – em última análise, tecnicista – das disciplinas que compunham o currículo (nesse caso, o currículo de 1949). Entretanto, tal incômodo por parte da ABEn foi rearranjado ideologicamente graças à flexibilidade do discurso tecnicista de intervir na superfície linguística (textos e falas) das queixas trazidas pela ABEn. Ao final, como solução para a fragmentação, a Associação defendeu o “mesmo” discurso tecnicista fragmentador, só que agora transvestido de elementos de saber que produziram o efeito de “fragmentação mais branda”.

O currículo de 1962 é também decisivo em nossa investigação, pois pela primeira vez possibilita a cena discursiva que, mais de 35 anos depois, servirá de cenário para a construção das DCENF. A partir da subordinação jurídica dos currículos de graduação em enfermagem às LDBs, disfarçadas sob os efeitos de participação democrática canalizadas pela ABEn, cria-se, ao menos, a possibilidade do debate sobre a discordância-aceitação dos pressupostos *trazidos* pelo Ministério responsável pela educação institucionalizada no Brasil. É justamente essa cena, que aparenta a possibilidade de um debate entre iguais.

Lembramos que os rumos da discordância-aceitação serão definidos pelo processo discursivo na sua dependência com o estágio da luta de classes de determinado momento histórico. Desse modo, o currículo de 1962, ergueu-se em um momento no qual o modelo de acumulação de capital no Brasil se expressara no imperativo da ampliação da desigualdade decorrente do aumento da concentração de renda. Esse fenômeno pôde ser visto no setor saúde a partir da expansão de clínicas especializadas orientadas pelo modelo biomédico (GERMANO, 1983). De forma subordinada, o processo formativo das trabalhadoras enfermeiras continuou sujeito às demandas da expansão capitalista expressas no formato e nas instruções acadêmicas do currículo mínimo de 1962, organizadas pelo discurso tecnicista e por seus complementos epistemológicos, no cumprimento de suas funções sociais.

### **3.4 Currículo mínimo de 1972**

Antes de proceder a análise do currículo mínimo de 1972, é necessário comentar sobre a reforma universitária de 1968, pois esta gerou algumas mudanças no contexto geral da educação escolar que vão merecer nossa atenção. Melhor dizendo, foi a própria reforma, no atendimento de sua finalidade, que suscitou a necessidade do currículo de 1972, enquanto parte do processo de atendimento da enfermagem brasileira às demandas capitalistas expressas naquele período.

É interessante lembrar que a reforma universitária foi uma necessidade de expansão e acumulação do capital imposta ao ensino superior no Brasil. Uma das particularidades dessa reforma é ter sido capitaneada pelo Estado ditatorial, fundado pelo

golpe civil/militar de 1964. Apesar de o período que culmina em 1964 ser amplamente conhecido como o período da “Ditadura militar”, consideramos que tal fase política foi de fato uma Ditadura burguesa, embora garantida com o aparato repressor militar. A burguesia em ascensão, com o golpe de 1964, tendo a finalidade de dar continuidade ao processo de acumulação e reprodução do capital na América Latina, pôs fim a possibilidade de uma virada supostamente socialista, a exemplo do que ocorria em outros países da América Latina e da África. Tal como no passado, e aí nos referimos à forma assumida pelo Estado, de apelo militarista no golpe de 1964, as expressões do Estado moderno se alteram de acordo com as determinações do capital. Nesse sentido, pode-se considerar a Ditadura burguesa de apelo militar e o Estado democrático burguês como faces diferentes de uma mesma moeda, pois eles possuem uma substância comum.

Quando analisamos as condições do ensino universitário nesse período histórico, observamos que o modelo concentrador de renda, decorrente da reprodução capitalista à época, era expresso nas manifestações gerais e particulares do ensino superior no Brasil. A distribuição desigual ultra-elitista e o caráter tecnicista fragmentador da formação, expressos nas especializações unilaterais oferecidas por instituições não-universitárias, predominavam nesse setor (FERNANDES, 1975).

Tal realidade produziu, sob a forma de incômodo, um movimento progressista pela reforma universitária, obrigando os setores dirigentes da Ditadura a debaterem com o movimento em questão. Entretanto, tais debates foram marcados pela assimetria das relações de poder, fundadas pela estrutura econômica capitalista e sustentadas por suas FIs. Os resultados dessa disputa ideológica-discursiva, transvestida de diálogo, foram a manutenção da condução dos rumos da reforma pelos representantes da burguesia (brasileira e norte-americana); e a acomodação das demandas do movimento da reforma dentro dos limites e dos interesses da reprodução do capitalismo brasileiro (FERNANDES, 1975). Através dos dispositivos estratégicos de dominação, a classe dominante brasileira esteve, como nos lembra o pensamento Pêcheutiano, (1990, p.19), “[...] à frente de seus adversários em entender o que as resistências e as rebeliões deslocam no interior da ordem estabelecida, e em tirar proveito disso [...]”.

Após sua promulgação, a reforma universitária possibilitou a expansão da quantidade de vagas no ensino superior; a orientação legal para que as universidades desenvolvessem, além do ensino, pesquisa e extensão; a estruturação da carreira docente;

a extinção do sistema de cátedras, entre outras medidas supostamente positivas. Todavia, tais medidas, reivindicações dos reformistas, foram subvertidas aos imperativos das orientações pedagógicas e econômicas do capital estadunidense e do empresariado industrial brasileiro. A reforma universitária se ergue, na sua justificação, sobre o solo ideológico de uma anunciada eficiência educacional e econômica à semelhança da estadunidense. Vale lembrar que essas condições já vinham sendo preparadas durante toda a primeira metade do século XX, mas a partir do golpe de 1964, houve uma intensificação das garantias desses objetivos.

São fatos documentais desse processo, além da reforma universitária, a implantação da “Aliança para o Progresso”, o acordo “MEC-USAID” e a promulgação da Lei 5.692/71, que instituiu o ensino de 1º e 2º graus (LUCKESI, 2003). O amadurecimento das condições objetivas, nas quais essas propostas ganham forma de política educacional de Estado, permitiram o domínio – agora também formal – do tecnicismo, enquanto polo estruturador reconhecido e desavergonhado das políticas educacionais brasileiras. Esse predomínio formal do tecnicismo no modelo educacional brasileiro ficou conhecido pela designação dada por Saviani (2001) como *tendência pedagógica liberal tecnicista* ou *pedagogia tecnicista*.

Saviani, ao classificar as tendências pedagógicas, escolhe fazê-lo levando em consideração, além dos aspectos didáticos de determinadas tendências, os aspectos econômicos, ideológicos, políticos e culturais que as determinam. A classificação dada por Saviani põe a pedagogia tecnicista dentro das tendências liberais não-críticas, que partem do entendimento de que a educação escolar tem a função de responder/acompanhar as demandas postas pela sociedade capitalista. São exemplos de tendências liberais não-críticas, a pedagogia tradicional e a escolanovista. Tais manifestações escolares, com importantes distinções, priorizam a natureza individualista dos processos de transmissão-reprodução dos conhecimentos, tendo por finalidade o preparo de força de trabalho para garantia da reprodução e acumulação do capital mediada pelo mercado (SAVIANI, 2001).

Questionamos: se as demais tendências pedagógicas liberais são também individualistas, fragmentadoras, findadas no atendimento às necessidades de mercado e, nesse sentido, também dominadas pelo tecnicismo, o que justificaria a designação de uma tendência especificamente dita tecnicista? Se o discurso tecnicista já determinava os

sentidos de formação profissional antes da tendência tecnicista, qual seria a novidade apresentada pelo seu funcionamento naquele momento?

Entendemos que a pedagogia tecnicista decorre do aprofundamento utilitarista das relações de produção (já tecnicistas) refletido nas determinações para a ciência e para a escola. Assim, teorizações antiontológicas ganharam ainda maior força no cenário pedagógico, fazendo emergir com centralidade dizeres como *eficiência* e *produtividade educacional*. Tais dizeres, além de advogarem em articulação com um fazer científico e educacional de base neutra, pretendiam uma organização educacional que minimizasse interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a “objetividade” e “eficiência” da educação escolar.

Como um dos resultados dessa ampliação do sentido utilitarista, a pedagogia tecnicista se diferencia das outras pedagogias liberais, pelo fato de ter como ente principal no processo de ensino-aprendizagem não o professor (pedagogia tradicional) ou o aluno (pedagogia escolanovista), mas a organização racional dos próprios meios, como se as técnicas e os instrumentos se auto regulassem no ato educativo. A pedagogia tecnicista é a realização máxima do fetiche da técnica, assim como definida nesta tese, pois nessas condições, as criaturas (técnicas) adquirem vida própria e retornam aos seus criadores como estruturas que os dominam. O professor se torna um administrador das condições de transmissão de conteúdos técnicos e o aluno é aquele que executa o sistema instrucional previsto (SAVIANI, 2001).

O sentido de eficiência revelar-se-á e associar-se-á à capacidade de produzir sujeitos técnica e ideologicamente prontos a assumirem funções compatíveis com as demandas de reprodução do capital daquele período histórico. Do ponto de vista operacional econômico, o futuro trabalhador em geral disporá dos conhecimentos científicos precisos e objetivos que deem conta desse processo de reprodução; e ideologicamente, por ser impedido pelas ideologias teóricas do racionalismo e utilitarismo, não será capaz de refletir socialmente sobre seu trabalho e sobre sua condição na esteira econômica capitalista, razão pela qual acaba reafirmando-a e mantendo-a.

O predomínio real do tecnicismo na determinação escolar, em todas as suas modalidades, é caracterizado pela centralidade que o fetiche da técnica impõe aos meios, e principalmente aos fins, do processo de reprodução-transmissão dos conhecimentos. Como já dito, esse fetiche, com sua forma antiontológica de ação, condiciona o aluno a

um processo educativo reprodutivista, fragmentado no qual os aspectos históricos, sociais e críticos dos conhecimentos são forçosamente silenciados, melindrados ou estatizados, em detrimento das ciências naturais e de outras tomadas de posição idealistas. A consequência desse tipo de educação é produzir uma força de trabalho suficientemente adestrada e compatível com os parâmetros de expansão e acumulação do capital.

O predomínio real do tecnicismo na educação pode se expressar, a depender da necessidade ideológica, em diversos contextos históricos, desde períodos em que a dinâmica da luta de classes materializou o tecnicismo de forma silenciada, não dita ou negada. Todavia, quando a busca da “eficiência” sob os moldes pragmáticos, orientados pela centralidade do domínio técnico da função emerge como objetivo principal e oficializado da educação institucionalizada, se constitui, além da já predominância real, o *predomínio formal* do tecnicismo na formação escolar.

Cometeríamos um erro teórico importante se pensássemos que o discurso tecnicista não esteve mobilizando sentidos nos períodos nos quais o predomínio do tecnicismo foi “somente” real, mas não formal. Não existe fetiche da técnica sem o trabalho do interdiscurso, que articula outros discursos ao discurso tecnicista. Portanto, não devemos conceber o tecnicismo sem o discurso tecnicista. Eles não existem em separado, mas sempre comprometidos e complementares. Há, contudo, entre tecnicismo e discurso tecnicista, formas próprias de funcionamento sob a dominância do primeiro.

O discurso tecnicista é metamórfico e deslizante, podendo se expressar nos silêncios, nos não-ditos e nas negações. É através do discurso tecnicista que o fetiche da técnica consegue penetrar e permanecer nas instâncias decisivas da reprodução social. Especificamente no momento de dominância da pedagogia tecnicista, foi possível identificar a forma mais explícita de determinação do discurso tecnicista nas concepções pedagógicas, que constroem os documentos educacionais no país. Por isso, entendemos que em tal período da educação brasileira, o discurso tecnicista encontrou seu apogeu.<sup>45</sup>

Após a ampliação da dominância do tecnicismo expresso na reforma universitária de 1968, desenrolou-se o processo de elaboração e promulgação do currículo de mínimo de graduação em enfermagem de 1972. É necessário lembrar, no entanto, que tal currículo

---

<sup>45</sup> Falar em apogeu do discurso tecnicista na pedagogia tecnicista não significa dizer que ele, após o predomínio de tal tendência, deixa de exercer momento predominante nos processos formativos. Significa, isto sim, que o tecnicismo e o discurso tecnicista, naquele período, não precisaram de tantos dispositivos ideológicos de camuflagem como necessitam atualmente.

desde antes de sua oficialização já encontrara resistência por parte de algumas enfermeiras inconformadas com a fragmentação dos currículos anteriores.

Esse incômodo parte principalmente da compartimentalização da formação em 3 eixos: pré-profissional, tronco profissional comum e habilitações. Temos acordo com tal queixa, afinal esse tipo de fragmentação amplia cada vez mais o fosso entre os conhecimentos técnicos específicos e a reflexão sobre a enfermagem no processo de reprodução social. Porém, é preciso considerar que essa fragmentação relatada é apenas umas das várias formas – talvez a mais evidente – que o fetiche da técnica, através do funcionamento do discurso tecnicista, impõe a formação das trabalhadoras enfermeiras.

O Parecer 314/94 do Conselho Federal de Educação (CFE) de 1994, ao tecer crítica sobre o currículo de 1972, diz que este, ao fragmentar a formação curricular, fez com que tais problemas se refletissem na atuação profissional, uma vez que “estas habilitações deslocam da formação do enfermeiro conteúdos essenciais referentes, especialmente, a assistência à mulher e à saúde coletiva”. Um dos efeitos desse deslocamento, associado ao caráter opcional das habilitações, culminaram num processo de especialização precoce e já na graduação.

Especificamente no tronco pré-profissional, “[...] não se previu a articulação das disciplinas básicas com as especificidades da prática de enfermagem”. Exemplo disso foi a pretensa novidade da incorporação dos conhecimentos básicos das ciências do comportamento no currículo. Entretanto, subvertido ao fetiche da técnica, tal adição, acentuou ainda mais “[...] o enfoque biomédico, tanto na esfera das ciências biológicas como na esfera das ciências do comportamento”, definindo, como conhecimento a ser ministrado no ciclo básico, apenas noções gerais desses conteúdos (BRASIL, 1994).

Os resultados dos deslocamentos e compartimentalização oriundos do tecnicismo no currículo de 1972, garantiu a continuidade do entendimento dicotômico – não dialético – dos pares saúde/doença, prevenção/cura, assistência hospitalar/atenção básica, unidade de internação/ambulatório. Resultou disso a acentuação da centralidade da formação em enfermagem, dominada pelo modelo curativista de assistência hospitalar vigente. É expressivo dessa condição o fato da capacitação para a atuação em Saúde Pública se resumir “[...] a uma abordagem preliminar e insuficiente” (BRASIL, 1994).

Os trabalhos de Galeguillos e Oliveira (2001); Germano (1985); e de Rizzotto (1999) já apontavam que a acentuação do caráter fragmentado, hospitalocêntrico e individualista da formação em enfermagem decorria, principalmente, das determinações das indústrias de insumos hospitalares e farmacêuticos. Esse fato advém da capacidade que a produção tem em determinar o consumo e de produzir também os consumidores sensíveis à determinada produção (MARX, 2008). Nesse sentido, as indústrias farmacêuticas e de insumos hospitalares produziram, a partir da mediação da formação escolar expressa no currículo de 1972, os sujeitos (enfermeiras) que garantiriam o aumento (ativo e passivo) do consumo de suas mercadorias pelos usuários dos serviços.

Alguns desses problemas e lacunas já eram apontados por parte de determinadas enfermeiras, como afirmamos a pouco. Entretanto, mesmo com um entendimento razoável dos problemas oriundos do tecnicismo na determinação do currículo de 1972, não se viu, naquele momento, movimento organizado significativo que colocasse tais pressupostos em questionamento. Consideramos que essa situação decorre, sobretudo, da capacidade material do capital em determinar, via Estado, os conteúdos curriculares oficializados, mesmo com a insatisfação de alguns sujeitos; e devido à função específica e conciliadora exercida pela posição porta-voz assumida pela ABEn.

Sobre o papel da ABEn nesse episódio, entendemos ser importante destacar o incômodo de Germano (1983, p. 54), quando esta afirma não ser possível ocultar o fato de que a ABEn, ao longo de sua existência, deu “seu apoio no sentido de legitimar as políticas de educação e de saúde oriundas do Estado brasileiro, nem sempre condizentes com as necessidades básicas dos setores subalternos da população[...]”; nem ocultar “[...] a influência dessas políticas na formação e prática desses profissionais de enfermagem”.

Nesse sentido, o papel conciliador da ABEn outra vez foi fundamental para a dominância do tecnicismo na enfermagem brasileira. Enquanto porta-voz – e com todas as consequências materiais dessa posição –, a Associação não só deu voz ao discurso tecnicista, como também contribuiu significativamente para internalização do fetichismo da técnica na formação e no trabalho da enfermeira. Essa internalização deu-se de formas diferentes a depender da conveniência: em alguns momentos de forma menos velada; em outros pelo silêncio sobre o tema; e ainda silenciando os incomodados pela estratégia bem-sucedida de conciliação pelo simulacro democrático – aquele no qual se permite que

o adversário fale, mas ao mesmo tempo realiza-se um trabalho ideológico-prático para que essa fala ecoe o menos possível.

Ao longo desta seção, demonstramos que a formação em enfermagem se torna tecnicista por um processo amplo, dinâmico e contraditório que tem bases históricas e primeiras na determinação econômica do capital para o setor de saúde. Mostramos também que esse processo se constitui e domina os rumos da formação oficial das trabalhadoras enfermeiras, muito em função do trabalho do discurso tecnicista e seus correspondentes epistemológicos, o discurso positivista e sua variante pragmática.

Continuaremos nossas análises em uma nova seção, não porque o discurso tecnicista deixou de predominar nos currículos pós 1972, mas pelo fato de que a partir dos anos de 1980, falhas no ritual de dominação capitalista começaram a ser notadas com mais força e frequência no Brasil. Essas falhas (acontecimentos) impõem ao tecnicismo e ao discurso tecnicista, a necessidade de se reinventar e de reinventar sua forma de determinação na formação profissional no capitalismo. Desvelar a necessidade e a forma desse processo é o que faremos adiante.

#### 4 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA FARSA: A CONSTRUÇÃO DO CAVALO DE TROIA

*Até o momento, os homens sempre fizeram representações falsas de si mesmos, daquilo que eles são ou devem ser. Eles organizaram suas relações de acordo com suas representações de Deus, do homem normal e assim por diante. Os produtos de sua cabeça tornaram-se independentes. Eles, os criadores, curvaram-se diante de suas criaturas.*

Karl Marx e Friedrich Engels.

A história humana é escrita por mãos contraditórias que se constituem na dialética das posições teleológicas sobre a folha da causalidade posta (lugar do acaso). Durante essa história, como Marx e Engels lembram, a humanidade idealizou projeções de si mesma sob a forma de diversas ideologias. Algumas dessas ideologias, criaturas da humanidade, acabaram por dominá-la. Mas, lembremo-nos de que essa história é construída, invariavelmente, por contradição, apesar da sujeição às criaturas, esse domínio nunca foi ou será incontestável; não há ritual sem falhas, como disse Pêcheux (2014). Nós, aqui completamos: a história está em aberto!

Entendemos que os fetiches são, em si mesmos, contradições antagônicas. Seus funcionamentos expressam, objetivamente, os traços marcantes das suas contradições constitutivas na forma de alienação. Essas contradições/antagonismos abrem as frestas que possibilitam a contestação e a resistência. Só há resistência porque a realidade é contraditória; só há resistência mediante alguma apreensão dos traços dessa condição.

Uma das principais expressões discursivas de resistência se dá na forma do discurso-contra (contradiscurso). A produção de contradiscursos ocorre por meio da segunda modalidade<sup>46</sup> de relação entre o sujeito do discurso e as FDs, como tratada por Pêcheux (2014). Segundo ele, essa *modalidade* caracteriza [...] o discurso no qual o *sujeito da enunciação* ‘se volta’ *contra o sujeito universal* por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma *separação* (distanciamento, dúvida,

---

<sup>46</sup> A primeira modalidade já foi debatida aqui na seção 3 e trata da identificação do sujeito com a FD que o domina.

questionamento, contestação, revolta...) *com respeito ao que o 'sujeito universal' lhe 'dá a pensar' [...]*" (PÊCHEUX, 2004, p.199, grifos do autor). Dessa forma, o sujeito "[...] *se contra-identifica* com a formação discursiva que lhe é imposta pelo 'interdiscurso' como determinação exterior de sua interioridade subjetiva, o que produz as formas filosóficas e políticas do *discurso-contra* (isto é, *contradiscurso*)" (idem, ibidem, grifos do autor).

Entendemos que os efeitos de identificação e de contraidentificação estão articulados em contradição, relacionando-se entre si. Isso significa dizer que a identificação a uma FD determina efeitos de contraidentificação a outras FDs, e vice-versa. Contraidentificação e identificação se codeterminam dialeticamente.

Todavia, um dos nossos interesses nesta tese é analisar a possibilidade e a expressão histórica da existência simultânea dessas modalidades. Não se trata de duvidar da condição de um mesmo sujeito se identificar e se contraidentificar com discursos distintos ou com o mesmo discurso em momentos históricos diferentes, pois isso já foi identificado na análise da definição dada por Pêcheux (2014). O que queremos responder, dizendo em termos mais diretos, é sobre a possibilidade de o sujeito permanecer identificado a um determinado discurso, mas a ele se contraidentificando.

Analisar a existência simultânea da identificação e da contraidentificação perpassa a análise dos acontecimentos históricos pós currículo de 1972. Tais acontecimentos culminaram em discursos-contra o caráter tecnicista da formação escolar das trabalhadoras enfermeiras. Estamos situando tais discursos a partir da condição da ABEn, enquanto sujeito porta-voz do campo profissional da enfermagem.

O acontecimento histórico central que reorganizou – sob as mesmas bases originais – as práticas discursivas no capitalismo foi a crise estrutural do capital, em meados da década de 1970. Nesse sentido, consideramos a crise estrutural do capital e suas repercussões na reorganização da formação das trabalhadoras no Brasil como as condições de produção amplas do discurso da ABEn no processo de debate sobre as DCENF. Por condições de produção do discurso, consideramos as “determinações que caracterizam um processo discursivo, inclusive as características múltiplas de uma situação concreta que conduz à produção do sentido linguístico” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.183). Ressaltamos que as condições de produção do discurso são conceituadas na AD em amplas (que caracterizam as determinações de um processo discursivo) e restritas

(características múltiplas de uma situação concreta que conduz à produção do sentido linguístico) (idem). A respeito da crise estrutural do capital é importante destacar que esta tem nascedouro na condição econômica do sistema, mas de forma alguma é a ela limitado. E mais ainda, a instância econômica sofrerá determinações importantes dos outros complexos, dada a articulação dialética que constitui os complexos na reprodução social.

As crises econômicas no sistema do capital são inevitáveis e acumulativas. O funcionamento desse sistema, a base de contradições antagônicas, resulta, mais cedo ou mais tarde, na erupção de crises, cada vez mais perigosas, mas não necessariamente mais explosivas. Marx e Engels, já em 1848, relacionaram aspectos gerais da reprodução do capital<sup>47</sup> às crises. Em suas palavras:

diante de nossos olhos, desenrola-se movimento análogo. As relações burguesas de produção e de troca, as relações burguesas de propriedade, a sociedade burguesa moderna que gerou, como por encanto, meios de produção e de troca tão poderosos assemelha-se ao feiticeiro que já não consegue dominar as potências demoníacas que evocara. [...] Basta citar as crises comerciais que, em sua periódica recorrência, colocam em perigo, de forma sempre mais ameaçadora, a existência de toda sociedade burguesa. As crises comerciais aniquilam regularmente grande parte não somente dos produtos existentes, mas também das forças produtivas já criadas. Nas crises eclode uma epidemia social que teria parecido um contrassenso a todas as épocas anteriores: a epidemia da superprodução (MARX; ENGELS, 2010, p.33).

Dissemos na seção anterior que a natureza do capital é irrefreavelmente orientada para a expansão e para a acumulação; que sua razão de ser enquanto capital é reproduzir-se a si mesmo; demonstramos também a contribuição decisiva do tecnicismo nesse processo. Essa condição de reprodução de si, em escalas cada vez maiores, prescinde em algum momento do aumento quanti-qualitativo<sup>48</sup> da produção de mercadorias, ou melhor, da superprodução de mercadorias<sup>49</sup>. O que torna esse processo ameaçador ao sistema é a condição temporal não coincidente entre capital e humanidade: o tempo da produção capitalista e de sua necessidade de circulação é mais veloz que a capacidade/possibilidade de consumo da maior parte da humanidade (MÉSZÁROS, 2002). A acumulação de mercadoria, sem sua devida circulação e conseqüente consumo, resultará na sua

<sup>47</sup> Referimo-nos às noções de fetichismo, alienação e incontroleabilidade.

<sup>48</sup> Mediante a extração do que Marx (2013) considera por mais-valia absoluta e mais-valia relativa.

<sup>49</sup> Diferente de todos os modos de produção anteriores, as crises no sistema do capital são sempre crises de abundância e não de carência (MARX; ENGELS, 2010; MÉSZÁROS, 2002).

depreciação, colocando limites ao imperativo fundamental do sistema: a reprodução de capitais. Nessas condições,

a sociedade vê-se bruscamente de volta a um estado de barbárie momentânea: dir-se-ia que a fome ou uma guerra geral de aniquilamento tolheram-lhe todos os meios de subsistência: a indústria e o comércio parecem aniquilados. E por quê? Civilização em excesso, meios de subsistência em excesso, indústria em excesso, comércio em excesso. As forças produtivas de que dispõe já não servem para prover a civilização burguesa e as relações de propriedade burguesas; ao contrário, tornaram-se poderosas demais para essas relações, e são por elas entravadas. As relações burguesas tornaram-se estreita demais para conterem a riqueza que produziram (MARX; ENGELS, 2010, p. 33,34).

O caráter das crises do sistema do capital mantém estreita relação com as medidas tomadas para solucioná-las. Na esteira de Marx e Engels, e tomando por análise o período histórico em que eles escreveram, observamos que os defensores da ordem do capital encontravam duas principais formas de tentar resolver a crise: “de uma parte pelo aniquilamento forçado de um enorme contingente de forças produtivas, de outra pela conquista de novos mercados e pela exploração mais acirrada dos antigos” (MARX; ENGELS, 2010, p. 34).

Até a década de 1970, as crises do capitalismo ainda encontravam remediação nessas medidas descritas por Marx. Suas expressões eram periódicas e se limitavam a ativação daquilo que Mészáros (2002) denominou de limites relativos do sistema<sup>50</sup>. A grande crise econômica de 1929-1933 é o exemplo mais expoente dessa realidade, tanto no que se refere à causa e à conformação da crise, quanto às medidas tomadas para sua solução. Basta lembrarmos que a Segunda Guerra Mundial fora um reflexo desse cenário, no sentido de solução encontrada para a superação da referida crise.

Marx e Engels (2010), porém, alertaram que, com o tempo, a ativação desses mecanismos – os limites relativos do sistema –, prepararia futuras crises, mais extensas e mais violentas, ao passo que se reduziriam os meios para preveni-las ou resolvê-las. Em meados da década de 1970, vimos emergir uma situação irreversivelmente problemática:

---

<sup>50</sup> De acordo com Mészáros (2002, p. 175), “os limites relativos do sistema são os que podem ser superados quando se expande progressivamente a margem e a eficiência produtiva – dentro da estrutura viável e do tipo buscado – da ação socioeconômica, minimizando por algum tempo os efeitos danosos que surgem e podem ser contidos pela estrutura causal fundamental do capital”.

uma queda, violenta e mundial, nas taxas de lucros em contraste com a ineficiência das antigas medidas tomadas para retomar o crescimento (MÉSZÁROS, 2002).

Os períodos de perturbações que acometiam o sistema do capital, até então, poderiam ser deslocados, ainda que problematicamente. Entretanto, o desenvolvimento do capital esbarrou em condições objetivas<sup>51</sup> que dificultaram estruturalmente o seu processo expansionista e que agora afetavam a própria estrutura causal do sistema. Daí, concordamos com a tese de Mézáros (2002), para quem, a partir de 1970, o sistema do capital se encontra em uma crise estrutural. Conforme o referido autor, a condição estruturante dessa crise

significa simplesmente que a tripla dimensão interna da autoexpansão do capital exhibe perturbações cada vez maiores. Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento, mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema (MÉSZÁROS, 2002, p.789).

Cabe destacar que a crise estrutural não se origina, por si só, de uma determinada região, ou ainda por conta de setores específicos. A crise do sistema vem da própria natureza de funcionamento do capital. O capital e seus antagonismos fundamentais é que produzem a crise de seu sistema. Mézáros (2002) entende que a novidade dessa crise em relação às crises cíclicas, apresenta-se de quatro formas principais: 1- seu caráter é universal; 2- seu alcance é verdadeiramente global; 3- sua escala de tempo é permanente e 4- as erupções da crise se desdobram de forma *rastejante*.

Ainda com relação à amplitude de uma crise estrutural, o referido autor explica:

Em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada. [...] Diferentemente, uma crise não estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global (MÉSZÁROS, 2002, p. 787, 798).

Não poderia ser diferente, afinal o sistema do capital é orgânico, pois, para exercer seu domínio, o capital precisa submeter todos os complexos sociais a sua lógica

---

<sup>51</sup> As condições objetivas às quais nos referimos são principalmente: a finitude dos recursos naturais; a impossibilidade de conquistar novos mercados, pois estes já se encontram sob o julgo do capital e a inviabilidade de guerras globais, uma vez que o arsenal nuclear potencialmente destruiria o planeta (MÉSZÁROS, 2002).

incurrigível, não apenas o da economia. Da forma mais ampliada, a crise estrutural do sistema do capital deve ser pensada como uma *crise de dominação*; essa crise é também a crise da sociabilidade burguesa como um todo. A partir da crise estrutural, das contradições e dos antagonismos decorrentes, vemos ganhar força uma série de incômodos, na forma de contra-discursos, sobre aspectos superficiais decorrentes do modo de produção capitalista, ainda que a maior parte desses discursos não identifique no capital a origem dos problemas que eles contestam.

Dessa maneira, o capital, a partir de suas determinações econômicas/ideológicas, reorganizará os demais complexos, junto das FDs sob seu domínio, na tentativa de amenizar os efeitos e as percepções das contradições engendradas por seu sociometabolismo. Mészáros (2002) lembra que a forma mais eficiente<sup>52</sup> de extração de mais-valia que conhecemos até hoje é a partir da democracia liberal burguesa e os sentidos de liberdade produzidos a partir daí (liberdade para nos deixarem explorar). Os conflitos que resultam em violência física explícita e coerção não são economicamente as formas mais desejáveis para a expansão do capital. A violência é um instrumento resguardado às situações nas quais o “diálogo democrático” não é capaz de garantir a reprodução de capitais. De tal forma, para evitar a violência, ou utilizá-la quando realmente necessário, os mecanismos de dominação capitalistas necessitam ao máximo da função discursiva de convencimento social face aos problemas e antagonismos sociais, cada vez mais aparentes.

Nesse sentido, a crise estrutural e as respostas do capital a sua resolução afetam todos os complexos sociais da totalidade social global, inclusive no setor de serviços, no qual situamos as áreas de educação e de saúde, com destaque para a enfermagem, que, além de ser responsável pelo maior número de força de trabalho na área de saúde no Brasil, cumpre função essencial no processo de recuperação física da população, mas principalmente daqueles que realizam o trabalho (COFEN, 2019).

No caso da enfermagem brasileira, destacamos que no fim da década de 1970, a ABEn intensificou os debates em torno da necessidade de reorientar a formação da enfermeira para o trabalho. O XXI Congresso Brasileiro de Enfermagem, realizado em Fortaleza no ano de 1979, expressou bem essa situação. No referido Congresso, teve

---

<sup>52</sup> Mas longe de não ser problemática.

início “[...] um debate sobre os marcos conceituais e estruturais dos currículos de enfermagem, analisando-os a partir dos condicionantes históricos que os demarcaram, implícita e explicitamente” (MOURA et al., 2007, p.443).

Devemos destacar que os acontecimentos enunciativos<sup>53</sup> que deram origem a esse movimento no interior da ABEn foram principalmente a Declaração da Alma-Ata<sup>54</sup> e a “estratégia de saúde para todos no ano 2000” da Organização Mundial de Saúde (OMS). Num panorama global, identificamos na Declaração de Alma-Ata, uma expressão dos pressupostos para um novo paradigma da saúde. É na referida Conferência que se dá, ainda que no plano documental, a preconização das ações do setor saúde direcionadas à atenção primária.

Sobre os cuidados primários, o texto de Alma-Ata (1978, p.1) entende que estes

são cuidados essenciais de saúde baseados em métodos e tecnologias práticas, cientificamente bem fundamentadas e socialmente aceitáveis, colocadas ao alcance universal de indivíduos e famílias da comunidade, mediante sua plena participação e a um custo que a comunidade e o país possam manter em cada fase de seu desenvolvimento, no espírito de autoconfiança e automedicação. Fazem parte integrante tanto do sistema de saúde do país, do qual constituem a função central e o foco principal, quanto do desenvolvimento social e econômico global da comunidade. Representam o primeiro nível de contato dos indivíduos, da família e da comunidade com o sistema nacional de saúde, pelo qual os cuidados de saúde são levados o mais proximamente possível aos lugares onde pessoas vivem e trabalham, e constituem o primeiro elemento de um continuado processo de assistência à saúde.

Notemos que a atenção primária deve ser articulada ao sistema de saúde de um país, e precisa se constituir como uma política pública. Essa questão representa um avanço em relação aos modelos anteriores, centrados na atenção de média e alta complexidade. De fato, são muitas as melhorias para a saúde imediata da população quando se tem um modelo de atenção primária. Entretanto, o caráter problemático dessa nova preconização se dá por conta da determinação do capital na reprodução social se refratar também nas ações de saúde. As ações de saúde, que ontologicamente deveriam se destinar às necessidades humanas, passam a atender prioritariamente às demandas de reprodução do capital, o que não exclui o fato de que essas medidas atendam a algumas demandas

---

<sup>53</sup> Constituem-se a partir de uma nova posição-sujeito e em novos e diferentes dizeres sobre determinadas questões, mas tal posição e dizeres ainda apresentam filiações decisivas as mesmas Formações Discursivas de antes, ou seja, não conseguem rompê-la (INDURSKY, 2008).

<sup>54</sup> Proposta na Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde realizada na Ex União Soviética, em setembro de 1978.

imediatas do conjunto dos indivíduos, mas definitivamente não têm nelas (nas necessidades humanas) seu polo estruturador.

A Declaração de Alma-Ata (op. cit.) avança também no fato de reconhecer o problema da desigualdade de condições de saúde entre países centrais e periféricos, como demonstra a SD3.

SD3- A chocante desigualdade existente no estado de saúde dos povos, particularmente entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento, assim como dentro dos países, é política, social e economicamente inaceitável [...] (Declaração de Alma-Ata).

Porém, esse reconhecimento das desigualdades, trazido na Declaração de Alma-Ata, deve ser entendido enquanto uma constatação do fenômeno em seu efeito de evidência, uma vez que silencia em relação à causa dessa condição desigual: o sistema do capital e sua forma de comando político. Ao mesmo passo, a referida declaração, como pode ser analisado na SD4, limita sua proposta de ação no problema ao horizonte do reformismo dos setores de saúde e a tentativa de redução dessa condição e não na eliminação dessas desigualdades.

SD4- O desenvolvimento econômico e social baseado numa ordem econômica internacional é de importância fundamental para a mais plena realização da meta de Saúde para Todos no Ano 2000 e para a redução da lacuna existente entre o estado de saúde dos países em desenvolvimento e o dos desenvolvidos.

Apesar de reconhecer a determinação econômica no processo trabalho saúde-adoecimento, o discurso na Declaração de Alma-Ata esbarra novamente nos limites impostos pela ideologia capitalista. Vejamos que a finalidade declarada de Alma-Ata (a meta de saúde para todos no ano 2000) para ser atendida deveria estar obrigatoriamente vinculada ao desenvolvimento de uma ordem econômica (a do capital) na redução da

lacuna existente entre países em desenvolvimento e desenvolvidos. Aqui fica demarcada a determinação do capital para tal discurso, visto que não se trata de eliminar as desigualdades sociais entre os países, mas de reduzir a lacuna entre o estado de saúde das nações, conservando a divisão contraditória entre países do centro e da periferia do capitalismo.

Entendemos que, antes de tudo, a proposta de mudança no paradigma do setor saúde nos países periféricos do capitalismo possuiu razões econômicas. São transformações ancoradas nas novas determinações do sistema produtivo, no novo padrão de acumulação do sistema do capital; orientadas para o sentido do condicionamento de mão de obra em níveis compatíveis com as demandas postas pela crise estrutural, para a retomada do crescimento das taxas de lucro (CAVALCANTI, 2017). Alma-Ata, apesar dos avanços, continuou orientada pelo processo de reprodução do capital, só que agora, em tempos de crise estrutural.

A Declaração de Alma-Ata trata de um marco histórico e político fundamental para a área da saúde como um todo e, conseqüentemente, para a formação profissional desse setor no Brasil. Este fato pode ser observado na influência decisiva e explícita das suas propostas na Reforma Sanitária Brasileira e conseqüentemente no arcabouço jurídico do SUS.

O entendimento de Moura et al. (2007) é representativo do entusiasmo de como a Declaração de Alma-Ata e a estratégia de “saúde para todos no ano 2000” foram recebidas por boa parte das enfermeiras. De acordo com as referidas autoras, o XXXI CBEn

desafiava a categoria a identificar a quem servia o ensino de enfermagem; a refletir sobre a compreensão dialética do processo de formação; e a definir sua relação com o compromisso social da universidade/escola com a mudança e com a superação da visão, puramente tecnicista, hegemônica naquele momento (MOURA et al., 2007, p.443).

Existe nesse tipo de entendimento, um elemento que merece nossa atenção, afinal ele reflete aspectos do processo de camuflagem de que se valerá o discurso tecnicista para determinar mais à frente as DCENF. Destacamos o incômodo de parte dos trabalhadores em saúde com o predomínio do caráter privado, hospitalocêntrico e tecnicista de seu trabalho. A partir dessa condição, surgiu como contraponto (contra-discurso) um trabalho em saúde pautado na atenção primária, nos sistemas públicos abrangentes e que

incentivasse o trabalhador a pensar sobre alguns aspectos sociais do que nós consideramos como processo trabalho saúde-adoecimento. No entanto, enxergar as arranhaduras no casco e alertar a tripulação sobre esses arranhões, e seus problemas derivados, não garante a identificação das causas, muito menos a resolução adequada para o problema aparente. Como Marx lembra: o produto esconde o processo; o fenômeno não apresenta imediatamente a essência.

Ora, o tecnicismo é um fetiche, um feitiço real, sua função, a partir da mediação do discurso, é justamente ludibriar, dissimular sua existência em seu funcionamento. Como fetiche, é plástico. Dessa forma, quando questionado, os apologistas do tecnicismo conseguem em determinada medida, esconder a articulação imperiosa entre a reprodução do capital e o predomínio da racionalidade técnica no processo de trabalho. Esse efeito ocorre quando, por exemplo, toma-se o tecnicismo restringido à execução individualista das técnicas de enfermagem no ambiente hospitalar. Na realidade, o tecnicismo é muito mais amplo que isso, seu poder de determinação na enfermagem vai além do ambiente hospitalar. O tecnicismo, via discurso tecnicista, pode se fazer presente determinando também o trabalho na atenção básica, na gerência em enfermagem, na pesquisa, na literatura da área, desde que, nestas áreas de atuação, a reflexão de si e da sociedade permaneça limitada à aspetos pontuais e superficiais do social. A técnica capitalista é muito mais que uma execução manual de procedimentos.

Agora se faz necessário destacar o Movimento Participação (MP), considerando-o como um acontecimento que contribuiu de forma marcante na formação das trabalhadoras enfermeiras a partir da década de 1980. A base restrita para insurgência do MP foi o questionamento aos rumos clientelistas que a ABEn estava tomando com relação às políticas do governo ditatorial e às determinações das indústrias farmacêuticas e de insumos hospitalares. Entre as pautas do referido Movimento estavam “[...] a identidade profissional; a composição da força de trabalho; organização e relações de trabalho; o papel político da categoria na sociedade; a visão sobre saúde e a realidade institucional do setor; a fragilidade da representação social da profissão [...]” (ALBUQUERQUE; PIRES, 2006, p. 229).

Inicialmente, o MP foi se organizando nos CBen’s de 1982 e 1983. No entanto,

por influência do Movimento de Mulheres, da atuação na Central Única dos Trabalhadores (CUT) e no Movimento da Reforma Sanitária

Brasileira, um grupo de estudantes e enfermeiras se articulou em diferentes estados e lançou em 1984, pela primeira vez, uma chapa de oposição à direção da ABEn, sendo chamada Participação, designando assim o que é considerado o maior Movimento político da enfermagem no Brasil. Sua base teórico-filosófica, em diferentes matizes, tinha seu fundamento no materialismo histórico (notadamente as leituras feitas por Althusser e Gramsci), cabendo considerar as dificuldades decorrentes do período ditatorial no fim dos anos 1970 (SILVA, 2017, p.4).

Após um período conturbado, envolvendo acusações de manipulação dos resultados da eleição de 1984 a partir da impugnação de urnas, o MP venceu as eleições de diretoria e assumiu a presidência da ABEn, tendo assim a “oportunidade” de falar a partir da posição de principal porta-voz do campo da enfermagem. Com isso, como Silva (2017) ressalta, observou-se nos congressos seguintes uma influência do materialismo histórico nas proposições dos temas e subtemas. Esse tipo de orientação teórico-política trouxe contribuições significativas para a profissão, tendo destaque o questionamento acerca da centralidade do cuidado no campo de enfermagem. Foi possível certo questionamento sobre o discurso do cuidado, uma vez que “[...] cuidado e trabalho remetem a filiações discursivas ideologicamente distintas, estando o primeiro conceito, historicamente vinculado à influência religiosa (mesmo quando sistematizado em bases científicas, as influências permanecem reificadas) [...]”; já o segundo “[...] remete, de algum modo, à condição do trabalho na sociedade capitalista, abrindo espaço para pensar a relação da enfermagem com a luta de classes” (SILVA, 2017, p.5).

Todavia, concordamos com o posicionamento de Silva (2017) quando diz que

[...] embora tenha sido identificada uma fissura em relação ao discurso reproduzido pelo porta-voz enunciativo do discurso da enfermagem brasileira (a ABEn), não foi possível irromper dessa formação discursiva, o que possibilita considerar o Movimento Participação um acontecimento enunciativo, nos termos apresentados por Indursky (2008). No Movimento Participação, a tensão entre a perspectiva dominante materializada em dizeres como cuidado/assistência e a posição assumida pelos sujeitos no Movimento, alinhada à perspectiva do trabalho, contribuiu para a formação teórico-política das mulheres enfermeiras, sem, entretanto, romper com as bases de sua subordinação à perspectiva dominante, uma vez que já nos anos 1990 e, sobretudo, a partir dos anos 2000, o viés tecnicista assumiu maior predomínio e as lutas políticas ficaram restritas a questões trabalhistas mais pontuais (SILVA, 2017, p.6).

Cumpramos destacar ainda que o MP foi influenciado pelas lutas que se articulavam em torno do Movimento de Reforma Sanitária e do processo de redemocratização do país.

Esses três movimentos foram determinantes para as mudanças curriculares que se dariam no início da década de 1990.

Sobre a proposta de Reforma Sanitária Brasileira (RSB), devemos considerá-la como um acontecimento histórico que se propunha para além de uma reformulação limitada ao setor da saúde. De fato, era uma proposta que articulava questões relativas ao setor da saúde com questões de cunho social mais amplo, como, por exemplo, o apelo à democratização dos serviços públicos e a orientação para a cidadania. De acordo com Paim (2007), os elementos centrais da Reforma visavam à democratização da saúde; à democratização do Estado e seus aparelhos e à democratização da sociedade; dos espaços de organização econômica e da cultura. Apesar da Reforma Sanitária ser a reforma social mais significativa da história do Brasil, o movimento reformista tinha consideráveis limitações de orientação teórica e política. Uma dessas limitações se refere ao sentido de democratização da saúde.

Propor um acesso “igualitário”, “universal” e com “efetiva participação social de políticas e na gestão” por dentro da estrutura interna do Estado burguês, não deverá acontecer enquanto o capital for o momento central da reprodução social. Isso porque o Estado moderno é a estrutura de comando do capital, e sua função vital, a qual subjugava todas as outras, é garantir as condições de extração de mais-valia (ENGELS, 1984; MESZÁROS, 2002; LÊNIN 2011). Particularmente no setor saúde, o Estado atua garantido centralmente que a prestação de cuidados possibilite a manutenção da força de trabalho em formas compatíveis com a exploração do capital. Logo, tratar-se-á de uma igualdade desigual; de uma universalidade particular e de uma participação social meramente representativa.

Paim (2007, p.271, grifo do autor), entende que a RSB “[...] enquanto projeto de reforma social, obteve como desfecho uma *reforma parcial*, predominantemente setorial e institucional, identificada como a construção e implementação do Sistema Único de Saúde”. No entanto, o não alcance das propostas basilares do movimento sanitário não se deve a sua efetivação como reforma parcial ou total, mas sim pelas condições históricas objetivamente postas – principalmente pela economia – e pela própria limitação do ser de toda reforma. A ação fundamental e historicamente viável para o alcance do que fora inicialmente pretendido é a confrontação causal dos problemas de saúde-doença e da

assistência a tais problemas; ou seja, o sistema do capital, “[...] com todas as dimensões, visíveis e ocultas” (MÉSZÁROS, 2008a, p.47). Uma vez que

[...] o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital (MÉSZÁROS, 2008a, p.46).

Historicamente, a Reforma Sanitária Brasileira seguiu ganhando proporções cada vez maiores. As reivindicações que direcionavam o movimento eram apresentadas “[...] por meio dos secretários municipais de saúde e foram catalisadas na 8ª Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1986. As resoluções dessa conferência deram os parâmetros que mais tarde viriam a ser inscritos na Constituição de 1988” (BRASIL, 2000, p. 5).

Devemos mencionar também, por ser relevante para o objeto dessa tese, o período de redemocratização do país na década de 1980. Sobre este, consideramos que a mobilização social e política da chamada sociedade civil<sup>55</sup> foi importante no processo de aceleração de derrubada da Ditadura inaugurada com o golpe de 1964. Entretanto, a volta de uma forma política dita democrática precisa ser entendida em sua função no processo de reprodução do capital em crise estrutural. Uma forma mais autoritária de comando político só interessa ao capital em situações que coloquem em risco sua dominação e reprodução. Uma vez a Ditadura já tendo cumprido sua função, e apresentado sinais econômicos, políticos e ideológicos de falência, soava cada vez mais pertinente, o entendimento de que o regime *militar intervencionista* já não atendia às novas demandas expressas pelo sistema econômico. Diante dessa conjuntura, era necessária uma nova forma de comando político alinhada à nova realidade histórica. Essa forma assumiu a expressão de Estado “democrático” neoliberal<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> A sociedade civil, para Marx (2009), é o conjunto de relações sociais que os homens determinam e se submetem na realidade concreta. Na sociedade de classes essas relações são marcadas decisivamente por interesses de grupos antagonicos, ou seja, pela luta de classes. A relação entre sociedade civil e Estado a partir de Marx e Engels, ganham uma conotação até então original. Para eles, o Estado é a estrutura pela qual os interesses das classes dominantes encontram uma forma de unificação e imposição – pelo uso da violência, mas também do convencimento – sobre todo o conjunto social. Portanto, não há nenhuma separação entre Estado e sociedade, eles são a mesma coisa. Há, isto sim, uma relação constitutiva, uma vez que o Estado resulta da relação entre classes sociais e, portanto, encontra nela sua razão de ser.

<sup>56</sup> Tal como no passado, e aí nos referimos à forma assumida pelo Estado de apelo militarista no golpe de 1964, as expressões do Estado moderno se alteram de acordo com as determinações do capital. Nesse sentido, estamos considerando a ditadura burguesa de apelo militar e o Estado democrático burguês como faces diferentes de uma mesma moeda, possuem uma substância comum.

Desta feita, os imperativos do sistema em crise se materializaram em propostas públicas principalmente a partir de novembro de 1989, quando em Washington se reuniram representantes dos Estados Unidos e dos organismos financeiros internacionais, dentre eles o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), para ditar/estabelecer como se dariam as reformas econômicas no continente latino-americano. As imposições surgidas nesse encontro foram sintetizadas e expressas no que conhecemos por Consenso de Washington. “Suas propostas abrangiam dez áreas: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatização; desregulação e propriedade intelectual” (TEIXEIRA, 1998, p.224).

Um pouco antes do Consenso de Washington, mas imerso na dinâmica da RSB e da redemocratização brasileira, a ABEn-Nacional em 1986 se propôs a construir a política de educação em enfermagem, sob a inspiração dos debates sociais mais gerais.

Considerando a educação como um bem público, resolve assumir, conscientemente, a liderança dessa área tornando-se articuladora da participação organizada da enfermagem. E mais precisamente, a partir de 1986, através da sua Comissão Permanente de Educação, deflagrou um movimento de discussão em todo o país, tendo como principal objetivo a reestruturação do ensino de enfermagem, contando com a participação de enfermeiros docentes, enfermeiros de serviço e discentes de enfermagem, além das entidades representativas da categoria (MOURA et al., 2006, p. 444).

Em 1987, a direção da ABEn dissolveu a Associação Brasileira de Educação em Enfermagem (ABEE), criada em 1975, e instituiu a Comissão Permanente de Educação da ABEn. O principal motivo para tal, relatado no levantamento encomendado pela própria ABEn, foi a deficiência que a Associação tinha em articular as escolas de formação às suas instâncias deliberativas. Lembremos que a democratização dos espaços de tomada de decisões da ABEn era uma das principais bandeiras do MP.

A Comissão Permanente de Educação da ABEn tinha sua importância por compor a Comissão de Especialistas em Enfermagem-SESU/MEC. Além da ABEn, compunham a Comissão de Especialistas, o Conselho Federal de Enfermagem/COFEn; docentes de enfermagem representantes das Universidades públicas e privadas; representante de enfermagem do Ministério da Saúde e a coordenadora de enfermagem do Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS).

O 41º CBEn, realizado em Florianópolis-SC no ano de 1989, foi palco da sintetização de várias proposições que se alinhavam na construção de uma nova proposta curricular para a formação de enfermeiras no Brasil. Essas propostas tiveram origem nas discussões do I Seminário Nacional sobre o Perfil e Competência do Enfermeiro<sup>57</sup> e de sua incorporação por parte da Comissão de Educação da ABEn, resultando em eventos regionais e nacionais sobre Perfil, Competência e Currículo. Devemos pontuar que desses encontros resultou um relatório endereçado às Escolas/Cursos do país, servindo de orientação para as discussões seguintes, sobretudo, no âmbito dos Comitês de Graduação dos Congressos Brasileiros de Enfermagem (MOURA et al., 2006).

#### **4.1 Currículo de 1994**

A partir das consequências do 41º CBEn, na Oficina de Trabalho realizada em Brasília, em 1991, surgiu oficialmente a “Proposta de Currículo Mínimo para a formação do Enfermeiro” a ser enviada ao SESU/MEC. Essa Oficina passaria a integrar a Comissão Permanente de Educação, de Pesquisa, de Legislação e de Serviço da ABEn-nacional, e contou com a representação do COFEn, com a Federação Nacional dos Enfermeiros, além de antigos componentes da Comissão de Especialistas da SESU/MEC.

É preciso considerar também que as discussões para a construção curricular naquele momento se amparavam na noção de currículo integrado. De acordo com Danielski (2009), as discussões sobre a implantação dos currículos integrados para a saúde se dão no Brasil no início da década de 1990 devido à determinação do Sistema Único de Saúde, para uma formação de trabalhadores amparados numa concepção de modelo preventivo, integral e de promoção à saúde.

Uma condição que merece destaque sobre as bases do currículo integrado em saúde é o fato destes serem determinados pela globalização capitalista. De acordo com Kikuchi (2009, p.18), “o currículo integrado agrega princípios da globalização, a interdisciplinaridade do conhecimento e das relações entre as esferas econômicas, sociais

---

<sup>57</sup> Iniciativa do Projeto Nova Universidade em parceria com a SESU/ MEC e a Universidade de Brasília-UnB.

e políticas”. Esta relação entre currículos integrados e globalização é resultado da determinação do capital em crise sobre o complexo da Educação.

A tendência globalizante do capital já tinha sido apontada por Marx (2013) em meados do século XIX, uma vez considerada a lei geral de acumulação orientada para a expansão e acumulação. Desse modo, como é próprio da natureza do capital, o processo de globalização é assentado nas mesmas contradições estruturais e sociais. Analisando o século XX, período no qual o capital realmente se afirmou como uma força de domínio, vemos que

a globalização em andamento é saudada pelos defensores do sistema como a solução de todos os problemas. Na verdade, entretanto, ela coloca em ação forças que põem em relevo não apenas a incontrolabilidade do sistema por qualquer método racional, mas também, simultaneamente, a própria incapacidade de ele cumprir suas funções de controle como condição de sua existência e legitimação (MÉSZÁROS, 2002, p.30).

Notamos, sobretudo nos trabalhos de Kikushi (2009), Danielski (2009) e Lins (1997), o sentido apologético com que a globalização foi tomada e incorporada aos currículos de saúde, sem, contudo, falarem radicalmente o que é o processo de globalização capitalista. Na verdade, o fato é que o “termo ‘globalização’ entrou na moda nos últimos tempos – mas evita-se cuidadosamente falar sobre o tipo de ‘globalização’ viável sob o domínio do capital” (MÉSZÁROS, 2002, p.63, grifo do autor), pois uma vez assim analisada, nos defrontaríamos com a desigualdade necessária para a reprodução capitalista entre estados-nações. Assim,

[...] com essa globalização em andamento, que se apresenta como muito benéfica, nada se oferece aos “países subdesenvolvidos” além da perpetuação da taxa diferenciada de exploração. Isto está muito bem ilustrado pelos números reconhecidos até mesmo pela revista *The Economist* de Londres, segundo a qual, nas fábricas norte-americanas recentemente estabelecidas na região da fronteira norte do México, os trabalhadores não ganham mais do que 7 por cento do que recebe a força de trabalho norte-americana para fazer o mesmo trabalho na Califórnia (MÉSZÁROS, 2002, p.63, 64, grifo do autor).

Na conjuntura educacional, observamos um esforço acentuado dos porta-vozes internacionais do capital (Banco Mundial, UNESCO, FMI, entre outros), no intuito de globalizar a educação para que esta possa se adequar a esse novo momento do capitalismo. A educação agora tende a ser padronizada de forma mundial e, apesar de significativas diferenças entre os países, sua substância fundamental é o imperativo de

atender às demandas da reprodução ampliada do capital com seu sistema em crise estrutural.

Envolto nessas condições, identificamos nas parcerias entre segmentos públicos e privados, um fator determinante no entendimento para o panorama curricular da formação de enfermeiras no Brasil na década de 1990. Interessa-nos, especificamente, os incentivos materiais de Fundações privadas de países capitalistas centrais para o desenvolvimento dos *recursos humanos* no setor da saúde de países periféricos. Essas parcerias que se deram ao longo da história<sup>58</sup> da formação em enfermagem, e ganharam destaque no final do século XX, sob a representação do Projeto Uma Nova Iniciativa na Formação dos Profissionais de Saúde, conhecido como Projeto UNI.

Tal projeto tinha como finalidade uma nova conformação para a formação de trabalhadores do setor saúde, centrada no modelo de atenção primária. Dessa forma, articulava

[...] a implantação de uma prática pedagógica inovadora, na formação de profissionais de saúde pela Universidade, uma mudança da prática de atenção à saúde [...] e um novo tipo de participação social com vistas à promoção da saúde e melhora da qualidade de vida. [...] (LOPES JÚNIOR, 2013, p.57).

O processo de implementação do Projeto UNI se deu inicialmente em 1991, quando a Fundação Kellogg inaugurou um processo de seleção de Universidades para a implementação das medidas postas ao novo quadro de saúde latino-americano. Em 1994, um total de 23 Universidades foram escolhidas para a implementação do projeto. No mesmo ano se iniciam suas atividades (LOPES JÚNIOR, 2013).

A respeito da Fundação Kellogg, cumpre dizer que seu surgimento data de 1930, por iniciativa de Willian Keith Kellogg, proprietário de uma indústria de cereais norte-americana. A referida Fundação, de acordo com Lins (1997, p.5), tinha “o objetivo de ‘promover a saúde, educação e bem estar das crianças e dos jovens’”. Inicialmente, a Fundação Kellogg limitou-se a agir em território norte-americano. No entanto, após 1940, sob o pressuposto de que os trabalhadores em saúde da América Latina e Caribe careciam

---

<sup>58</sup> Um exemplo cabal dessa relação é a ação da fundação Rockefeller no início do século XX. Para alguns, a Fundação Rockefeller significou um enorme avanço para a saúde pública, sendo destinada à população em geral. No entanto, compartilhamos do pensamento que prefere creditar à referida Fundação o título de representante de interesses capitalistas na América do Sul.

de qualificação “adequada”, a Fundação Kellogg começou a financiar bolsas de estudos para pessoas fora dos Estados Unidos. Um objetivo desse financiamento era de que os trabalhadores voltassem para seus países de origem e aplicassem os conhecimentos adquiridos.

Outro objetivo auto atribuído pela Fundação Kellogg era o de produzir “[...] um número maior de médicos, enfermeiras e professores que pudessem aplicar seus conhecimentos recém-adquiridos para melhorar à[sic] qualidade de vida em seus países de origem” (W. K. KELLOGG FOUNDATION apud LINS, 1997, p.5). Ressalta-se que “a expansão da Fundação Kellogg à América Latina tem um apoio importante do governo dos Estados Unidos e dos seus interesses políticos e econômicos” (idem, p. 7). Principalmente a “[...] preocupação que tinha como recorte da tecnologia de ponta, do consumo de equipamentos sofisticados, incorporando o interesse das indústrias produtoras americana” (idem, 1997, p.8).

Ainda de acordo com Lins (1997), em meados da década de 1960, a Fundação Kellogg decidiu potencializar sua atuação. Agora seus investimentos passariam a se destinar a projetos gerais e não mais a bolsas individuais. Cabe lembrar que com a Declaração de Alma-Ata, a assistência primária passou a direcionar as perspectivas de atuação na saúde, e “no esteio dessas novas diretrizes vieram os financiamentos a Projetos de Assistência Primária, Medicina Comunitária, Medicina Familiar e de Tecnologia Educacional Médica” (Idem, p.10). Esse é então o alicerce sobre o qual se ergue o Projeto UNI: uma nova estratégia da Fundação Kellogg e de seus aliados econômicos e políticos para a formação de profissionais na área da saúde no território latino-americano, de acordo com as demandas específicas de reprodução do capital em crise.

Diante dessas condições de produção do discurso, entendemos que a ABEn foi incorporando – não sem questionamentos – tais pressupostos para a formação de suas representadas, as trabalhadoras. Lembrando que estamos nos referindo aqui a um processo, e como tal este é fruto das tensões objetivas da história. Dessa forma, as discussões sobre a mudança curricular (fenomênica) para a formação de enfermeiras no Brasil, que se iniciaram já na década de 1980, vieram a se materializar na forma de documento curricular – mas não somente – com a aprovação do currículo mínimo de 1994, oficializado no parecer n. 314/94, do Conselho Federal de Educação (GALLEGUILLLOS; OLIVEIRA, 2001).

Moura et al. (2006, p. 445) lembram que ao ser apreciada na SESU/MEC, a proposta consolidada e enviada pela ABEn “[...] sofre alterações importantes em seu conteúdo, passando a ser definida como Currículo Mínimo, pela Portaria 1.721 do MEC, de 15 de dezembro de 1994 e homologada pelo Parecer 314/94 do então Conselho Federal de Educação-CFE”. O parecer do CFE foi motivo de incômodo por parte da ABEn e fez continuar a mobilização em torno do debate da formação das enfermeiras, principalmente por uma proposta curricular que se desse sem interferência de outros órgãos, que não aqueles tomados pela condição de porta-voz do campo profissional de enfermagem (idem).

Lembremo-nos do que ocorrera na elaboração e promulgação do currículo mínimo de 1972. Na ocasião, como destacado na seção anterior, algumas enfermeiras expressaram incômodos com a interferência do Governo Federal na proposta curricular aprovada. No entanto, com o currículo mínimo de 1994, apesar de algumas condições serem similares – como o próprio incômodo com nova interferência do CFE –, a conjuntura era consideravelmente diferente. Primeiro devido ao momento de redemocratização pelo qual o Brasil passava, refletido na própria articulação de debates em torno da formação das trabalhadoras enfermeiras. Segundo, devido ao fato da direção da ABEn está sob a orientação do MP. Assim, naquele período, os incômodos ecoavam, não mais por enfermeiras isoladas, mas até mesmo no próprio CFE, que na justificativa do Parecer n.º 314/94 reproduziu as queixas do maior porta-voz do campo profissional de enfermagem, a ABEn.

De acordo com tal parecer, havia “a constatação unânime, da enfermagem, de que a legislação em vigor desde 1972 não permite adequar o processo de formação do enfermeiro às transformações da profissão, [...] e, principalmente às necessidades e demandas de saúde da população [...]”, além da “flagrante compartimentalização e minimização do conhecimento, estabelecido na legislação em vigor resulta em um processo de formação anacrônico onde o enfermeiro ‘aparece’ em falsas e frágeis vertentes” (CFE, 1994, p.2).

Nesse sentido, o currículo de 1994 representa algo novo no processo de curricularização em enfermagem, pois reflete o início da disputa de porta-vozes (ABEn e CFE/MEC) com determinadas posições divergentes em torno da formação de trabalhadoras enfermeiras.

Vale ressaltar que muito do que fora discutido nos seminários da ABEn foi incorporado ao currículo de 1994. Merece destaque a permanência da consideração do perfil sanitário e epidemiológico da população na definição curricular, a extinção das habilitações, o aumento de carga horária para 3.500 horas, e o “redimensionamento” dos conteúdos das ciências humanas e biológicas (CHRISTÓFARO, 1991).

Chamamos atenção na SD5 para o discurso sobre os conteúdos de fundamentos de enfermagem presentes em tal currículo

SD5 - incluem-se obrigatoriamente os conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do enfermeiro e da Enfermagem, na assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo (em hospitais, ambulatórios e rede básica de serviços de saúde) (Portaria 1.721, de 1994).

Nessa SD, percebe-se o *efeito de obrigatoriedade* dos “conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do enfermeiro” no seu espaço de ação profissional: hospitais, ambulatórios e rede básica de serviços de saúde. O fato de o termo “conhecimento técnico” aparecer no enunciado antes dos conhecimentos metodológicos e dos meios e instrumentos, expressa, pelo *efeito de repetição* presente desde o currículo de 1923, a centralidade que a técnica assume historicamente sobre a ciência na formação social capitalista. Desta forma, os fundamentos de enfermagem reduzidos ao desenvolvimento técnico, metodológico e instrumental ganham status de centralidade nos limites do profissionalismo, assim como mostra SD5.

A SD5 inaugura um conflito no discurso sobre a formação das enfermeiras brasileiras, uma vez que nela está refletida a tensão entre os discursos do cuidado e do trabalho, representadas na ocasião respectivamente pelos dizeres “trabalho do enfermeiro” e “assistência de enfermagem”.

Entendemos que o discurso do cuidado, filiado a ideologia dominante, determina o interdiscurso que sustenta o discurso da enfermagem, bem como o trabalho da enfermeira desde sua origem até os dias atuais. O discurso do cuidado tem por finalidade

conduzir/manter a práxis da enfermeira alinhada aos aspectos materno (natural), missionário (religioso) e neutro (político) de atuação, contribuindo para o processo de modelização da profissão. Um dos efeitos históricos do discurso do cuidado é produzir o caráter assistencial que a enfermagem (mas não somente ela) vai assumindo. O sentido de *assistência* que vai se consolidando é aquele que remete ao sujeito assistente, um sujeito que assiste, que é espectador ou coadjuvante, configurando-se assim como sujeito politicamente passivo; um acompanhante do que já fora determinado de outro lugar, por outros sujeitos. Na formação em enfermagem identifica-se que, historicamente, o discurso do cuidado vai tentando estabilizar esse sentido de assistência, limitando-a ao cuidar, a *assistir* ao ser humano no atendimento de suas necessidades básicas.

Consideramos que a assistência na enfermagem, sob a determinação do discurso do cuidado, encontra suas bases epistemológicas essenciais no positivismo, e por isso, o sentido de assistência surgirá com uma negação ontológica erguida na suposta neutralidade da ciência positivista. De acordo com Mészáros (2004, p.245), “talvez a mais eficaz das maneiras pela qual os compromissos de valor são apresentados com a pretensão de neutralidade e incontestável objetividade seja o apelo à autoridade da ciência [...]”. Por conta do sentido de autoridade pela suposta “verdade dos fatos” atribuído ao edifício teórico positivista, é mascarada a condição de que a negação ontológica já faz parte de uma tomada de posição de um sujeito que se filia à uma determinada FD.

A tomada de posição “neutra” da enfermeira, que assiste ao ser em suas necessidades básicas, realiza-se, desde o início, na identificação do sujeito com um discurso que se sustenta em ideologias teóricas determinadas por ideologias práticas, portanto, tal assistência não é neutra, mas fundamentalmente ideológica. A função central do efeito de neutralidade, contido nas ciências positivas e repassado ao discurso assistencial, é o de garantir a desontologização como forma de silenciar a condição de enfermeira enquanto trabalhadora, enquanto uma agente com consciência coletiva de classes na atuação que se tornou profissional.

Portanto, a SD5 ao ter o “processo de trabalho da enfermeira” em seu enunciado, expressa a tensão de um outro discurso que tenta ressignificar o modelo de assistência, pensando-o como processo de trabalho. Atribuímos essa tensão à herança do MP, que orientava através do discurso do trabalho, as discussões dos primeiros SENADens. Ao considerar a práxis da enfermeira enquanto trabalho, esse outro discurso oriundo do MP,

o faz levando em consideração o caráter de transformação do trabalho, contrário à passividade do discurso assistencial.

Nosso entendimento é o de que as modificações trazidas no currículo de 1994 representavam avanços para uma formação em enfermagem, mais atenta às necessidades de saúde da população brasileira, no entanto, não foram suficientes para romper com o caráter historicamente tecnicista da formação. O discurso de formação em enfermagem (constituído pelo cruzamento dos discursos tecnicista, profissional, do cuidado e assistencial) continuava determinado centralmente pela FDEP, mas agora com dizeres que apontavam para uma formação focada na saúde pública e pensada a partir das condições epidemiológicas do Brasil.

A formação orientada pelos pressupostos da saúde coletiva não são garantias de uma formação não-tecnista. Como dito outras vezes, o tecnicismo propagado pelo discurso tecnicista é plástico, fluido; ele pode muito bem incorrer numa assistência voltada para o atendimento de grandes populações a partir da atenção primária. Também é capaz de determinar uma formação escolar no qual a transmissão-reprodução e o processo de produção de conhecimentos se deem de forma tecnicista, mas para a saúde coletiva. No currículo de 1994 isso ficou marcado quando analisamos a distribuição das disciplinas em eixos rígidos e no modelo flexneriano ainda presente de distribuição das disciplinas.

#### **4.2 O SENADEn enquanto expressão da dialética resistência-conservação**

A interferência do CFE no currículo mínimo de 1994 estimulou, por iniciativa da ABEn, o surgimento de Fóruns estaduais de Escolas de Enfermagem. Como resultado desses Fóruns, foi criado o Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn), projetado para ser um espaço de definição de políticas de educação e, “[...] para o desenho de estratégias que viabilizassem essas políticas, numa articulação da ABEn com as escolas, em seus espaços de atuação, dando suporte à sua representação junto aos órgãos oficiais de educação e saúde [...]” (MOURA et al., 2006, p. 445).

Entendemos o SENADEn como espaço de resistência proposto pela ABEn na década de 1990, caracterizado inicialmente como um lugar de circulação e produção de contra-discursos às determinações verticais do Estado brasileiro para o ensino de enfermagem. Todavia, precisamos ressaltar que apesar de *resistência* e *contraposição* serem condições interligados são distintos entre si. Essa distinção apresentará consequências ideológicas e políticas importantes como veremos adiante.

Tomemos por análise o primeiro SENADEn realizado no Rio de Janeiro-RJ, em maio de 1994. O referido evento teve por título “Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil” e seu objetivo central foi discutir sobre a formação de nível médio, graduação e pós-graduação em enfermagem. As principais propostas desse SENADEn foram flexibilizar o funcionamento do Currículo Pleno, tentando garantir a possibilidade de atualização de conteúdos; reestruturar o currículo de acordo com o perfil epidemiológico de cada região; discutir os currículos com docentes, discentes e pessoal dos serviços; além da reformulação das estratégias de ensino-aprendizagem.

De acordo com Moura et al. (2006), o referido Seminário permitiu democratizar os espaços decisórios na implementação dos currículos, conferindo autonomia, além de refletir sobre “novas” propostas pedagógicas. Extraída do relatório final do primeiro SENADEn, a sequência discursiva (SD) a seguir expressa o objetivo do evento:

SD6 - um novo modelo de assistência de enfermagem, nova forma de organização do processo de trabalho, novas formas pedagógicas, além da participação ativa dos trabalhadores de enfermagem enquanto atores sociais (Relatório final do primeiro SENADEn).

Uma vez apontada a tensão discursiva entre os discursos do cuidado e do trabalho na SD5, e entendendo que ela se expressa também na SD6, prosseguiremos questionando agora o sentido de “novo” que é materializado nesta última SD. A referência ao “novo” na SD6 remonta àquelas proposições debatidas nos seminários e encontros produzidos pela ABEn para a construção do currículo de 1994. O “novo” modelo de assistência de enfermagem é o da centralidade na atenção primária, preconizado em 1978 com a

Declaração de Alma-Ata. Este “novo” modelo assistencial, como referido anteriormente, surge a partir do imperativo das “novas” formas de organização do processo de trabalho na conjuntura de crise estrutural do sistema do capital. Trata-se de uma busca por “novas” formas que garantam um processo de atualização da enfermagem *a partir das* determinações contraditórias, estranhadas e destrutivas do capital em crise.

O “novo”, tomado na SD6, é a expressão da luta pela atualização das memórias que foram secundarizadas/silenciadas nos currículos de enfermagem, em especial no de 1994. O efeito de novidade se desloca para reafirmar em outra oportunidade a necessidade expressa pelo sujeito ABEn em manter viva a possibilidade de *escolha* de seu próprio processo formativo, condição negada pela interferência do porta-voz CFE em 1991. Esse tipo de novidade, quando tomada nos seus determinantes superficiais, conduziu a ABEn a discussões pontuais; a uma disputa pelas expressões imediatas dos problemas.

Chama atenção a articulação feita pelo enunciado da SD6 entre a busca por “novas” formas de trabalho e a participação ativa dos trabalhadores em enfermagem (enquanto atores sociais) no seu processo formativo. Entendemos que a luta pela democratização do acesso e das decisões no processo de educação escolar no Brasil são anteriores ao primeiro SENADEn, no entanto, eram reivindicações recentes no campo da enfermagem.

Essas lutas só foram acolhidas significativamente pela ABEn, a partir do momento em que o MP tomou posse na diretoria em 1986. Os discursos que sustentaram o sentido da necessidade democrática na formação em enfermagem ganharam força e se estruturaram nos seminários de 1989 e 1991, que serviram de base para a proposta alterada pelo CFE em 1994. Entendemos que esse processo de mudanças que apontaram para a consideração do caráter social da formação em saúde foi resultado do embate travado pelo sujeito ABEn no trânsito entre dois discursos distintos, mas não antagônicos.

Dissemos na seção anterior que a formação curricular em enfermagem no Brasil foi dominada desde seu princípio pela Formação Discursiva da Educação Profissional (FDEP). Com a crise estrutural do capital, as queixas com o caráter tecnicista<sup>59</sup> da formação e sua limitação, que foram acumuladas sob certa indiferença por parte da ABEn

---

<sup>59</sup> Formação fragmentada, exaustivamente técnica, centrada no caráter individual e hospitalocêntrico e afastada das necessidades reais da população.

ao longo do século XX, tornaram-se incômodas demais para permanecerem silenciadas. Daí, vê-se emergir a necessidade de uma formação em enfermagem que seja em tese contraposta à antiga. Essa “nova” formação – nova para enfermagem brasileira, mas antiga para a humanidade – é uma formação escolar de cunho humanístico.

A formação escolar voltada ao humanismo tem seus primeiros registros amadurecidos na sociedade grega da antiguidade histórica. Tonet (2012) lembra que a palavra *paidéia* era a representação mais fiel do que aquela sociedade pretendia desenvolver nos cidadãos através da educação. Tal formação se limitava aos aspectos do espírito e da política, pois estes dois representariam os elementos primordiais da natureza humana. Todavia, como aquela já era uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas, esse tipo de formação era restrito a uns poucos homens da polis.

Com o decorrer da história, essa influência grega foi se ressignificando e assumindo novas formas em outros contextos históricos e locais, daí que “a *humanitas* romana, o humanismo renascentista e a *Bildung* alemã também expressam, cada uma com nuances próprias, esta mesma idéia de uma ampla e sólida formação do ser humano” (TONET, 2012, p.75).

Dissemos na seção anterior que a formação escolar, nas antigas sociedades, era restrita às classes dirigentes. Afirmamos também que a formação escolar privilegiava os conhecimentos sobre o espírito em detrimento dos conhecimentos sobre a transformação da natureza. Entretanto, com o advento do capitalismo, e a partir de seus imperativos, a educação escolar se modificou consideravelmente em alguns aspectos, a exemplo do sentido dominante de formação humana.

Com a necessidade fundamental de dominar a natureza para produzir mercadorias e reproduzir o capital, os conhecimentos de transformação da natureza (de matriz positivista e estranhada) passaram a ser tomados enquanto atividade principal da formação humana. Todavia, quando “[...] essa formação é desnudada dos seus elementos superficiais e ideológicos, deixa ver que ela nada mais é do que a formação de mão-de-obra para o capital” (TONET, 2012, p.79). Assim, o sentido hegemônico da formação humana para a classe trabalhadora na sociedade do capital, além do efeito ideológico humanístico/democrático que o reveste, é eminentemente tecnicista.

Somente quando o caráter tecnicista de formação humana passou a ser hegemônico na história, é que podemos situar o surgimento da FDEP. Nesse sentido, a FDEP é caracterizada como uma reorganização discursiva em seu contexto de atualidade e no espaço de memória (*acontecimento discursivo*), pois ao ser a expressão de uma nova forma de orientação da educação escolar, precisou irromper com sua FD de origem, a Formação Discursiva da Educação Humanística (FDEH), e criar, por consequência, outra forma sujeito: o trabalhador profissional. Partilhamos com Pêcheux (2014, p.183) o entendimento de que a forma sujeito expressa “[...] a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”.

Consideramos a FDEH como um local de produção de sentidos, com elementos de saber específicos que buscavam orientar a formação espiritual<sup>60</sup> do ser através da educação formal, tendo sua origem a partir da noção de paidéia da sociedade grega. Devemos considerar também que a FDEH começou a se modificar decisivamente quando passou a ser orientada pela forma burguesa de sociedade. Dessa maneira, a concepção de formação “integral” passou também a refletir as contradições fundamentais da expansão e acumulação do capital.

Portanto, a partir de então, o sentido de formação integral, passaria a ser orientado também pela conservação da sociedade burguesa. Desse modo, a formação integral burguesa busca produzir sujeitos capazes de pensar a partir de uma lógica (burguesa), de ter autonomia moral (burguesa); de se tornarem cidadãos (burgueses) capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas (burguesas) e tecnológicas que garantam a paz (burguesa) e o progresso (burguês).

Por isso, entendemos que a FDEP caracteriza a superação dialética da FDEH, sendo expressa pelo acontecimento discursivo que, sob a dominância da FI do capital, rompe, em certa medida, com a antiga forma de educação institucionalizada e instaura uma nova FD e uma nova possibilidade de forma sujeito. Os elementos de saber que em sua superficialidade apontam para uma formação de cunho coletivo, democrático e social, na verdade tentam garantir a determinação da reprodução do capital e de suas

---

<sup>60</sup> Destinada a principalmente formação moral, política e filosófica dos sujeitos.

contradições sociais a partir de um sentido de humanismo que encontra suas bases filosóficas no individualismo burguês<sup>61</sup>.

A FDEP possui uma função muito bem definida: formar sujeitos profissionais com as valências técnicas e subjetivas necessárias a reprodução do sistema. No entanto, a determinação da FDEP no processo de transmissão-reprodução de conhecimentos científicos na sociedade do capital é “apenas” dominante, mas não única; trata-se de uma FD matricial. Enquanto um sistema de dominação social, o capitalismo determina que a FDEP seja sede de articulação dialética com outros discursos para tentar manter sob a faixa da unidade fictícia, a junção contraditória entre a formação técnica e a formação espiritual nessa sociedade. Salientamos que a partir da FDEP serão produzidos enunciados mais alinhados ao tecnicismo ou ao humanismo, a depender dos discursos que atravessem e circulem essa FD. Essa variação do que é dito, não dito e silenciado na FDEP, é dependente do período histórico no qual são inscritos, ou melhor, do estágio da luta de classes em determinado período histórico.

Na enfermagem brasileira, a partir das materialidades curriculares analisadas na seção anterior, entendemos que a FDEP conseguiu determinar – não sem alguma resistência – a formação em enfermagem sem necessitar da associação marcante (no texto curricular) com o discurso humanista. Essa condição foi possível até meados da década de 1970. No entanto, ao passo que a realidade demonstrava, cada vez mais, a insuficiência de uma formação tecnicista em manter sua hegemonia pelas antigas estratégias, viu-se emergir nas materialidades documentais uma maior participação do discurso humanista, mas sob a ainda dominância da FDEP, na determinação curricular em enfermagem.

Nesse sentido, no 2º SENADEn realizado em Florianópolis-SC em 1997, a ABEn continua a demonstrar uma preocupação com alguns problemas decorrentes da fragmentação tecnicista, dentre eles “[...] o pouco avanço das propostas de articulação dos três níveis de ensino e a permanência da formação alicerçada no modelo biomédico/tecnicista, dificultando o trabalho coletivo e a capacidade de intervir na realidade (MOURA et al., 2006, p.445). Deu-se também o debate sobre as políticas

---

<sup>61</sup> O sentido do humanismo burguês predominante é aquele que posiciona o homem individual na posição máxima de realização da história, característica de todo idealismo e de boa parte da psicologia. Ora, como nos lembra Althusser (1999, p.23), “a história é um processo sem sujeito”, ou sujeitos, mas um processo que possui um motor: a luta de classes e o movimento de massas que ela põe em marcha. Essa concepção, contudo, não significa uma redução do papel do sujeito na reprodução social, mas sim considerá-lo em sua situação de singularidade diante da totalidade que constitui essa reprodução.

públicas austeras adotadas pelo governo federal, que ao diminuir os gastos com os setores saúde e educação, comprometeram a implementação das diretrizes educacionais pensadas pela categoria.

No entanto, foi no 3º SENADEn, realizado no Rio de Janeiro-RJ em 1998, que se viu aumentar a resistência por parte da ABEn às determinações do Governo Federal para a formação em enfermagem. Esse embate aconteceu devido à proposta de enquadramento das diretrizes curriculares à LDB/96. A atenção da ABEn para com essa proposta de enquadramento fica explícita no título do evento, “As Diretrizes para a educação em Enfermagem no contexto da LDB”. Os objetivos também expressavam essa determinação e propunham “discutir o ensino-aprendizagem da enfermagem nos diferentes níveis, à luz da LDB e propor diretrizes curriculares para a formação profissional”, além de “estudar o Edital Nº. 04/98/SESUMEC a fim de subsidiar as escolas e a ABEn para manifestação junto ao MEC” (idem, p.450).

Nosso entendimento sobre a LDB/96<sup>62</sup> é o de que esta somou “uma série de medidas, no âmbito educacional, que foram adotadas para adequar o Brasil aos ajustes estruturais e as orientações do Consenso de Washington” que tiveram início em 1995, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (LACKS, 2004, p.68). Tais medidas buscavam adequar a realidade educacional brasileira ao padrão de competitividade, imposto pelo movimento de globalização do capital, tendo por objetivo central uma forma de qualificação profissional que atendesse às novas demandas impostas pela crise estrutural.

As indicações teórico-metodológicas “para essa nova formação vêm do Relatório da UNESCO, denominado ‘Jacques Delors – Educação: um tesouro a descobrir’” (LACKS, 2004, p.68). No referido Relatório, estava apresentado aquilo que deveriam ser “os quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto aos outros, aprender a ser” (LACKS, 2004, p.69). Os quatro pilares seriam garantidos via política estatal, a fim de materializar uma prática educacional “subjéctiva, instrumentalizadora e flexível” (idem, *ibidem*).

---

<sup>62</sup> Tal como foi aprovada enquanto Lei. Entretanto sem desconsiderar todo o processo de sua construção democrática na década de 1989 e da sabotagem que essas propostas sofreram no parlamento pelo senador Darcy Ribeiro durante a fase de tramitação do projeto de lei no Senado e do então ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza.

Uma das formas de adequação às novas demandas do capital em crise, que a LDB se encarregava, era a de definição das novas diretrizes curriculares para os cursos de ensino superior à sua imagem e semelhança. Esse é o momento que marca o início do processo que se desenrolará na necessidade de criar o “Cavalo de Tróia”, ao qual fazemos alusão no título desta seção.

### 4.3 O processo de elaboração das DCENF e o Cavalo de Tróia

O Cavalo de Tróia foi, segundo o poema épico grego *A Odisseia*, uma estratégia pensada por Ulisses para conseguir adentrar as muralhas da cidade de Tróia, no evento que ficou conhecido como A guerra de Tróia. A *Odisseia* é uma espécie de continuação de outro poema épico atribuído a Homero, *A Ilíada*. Ambos os poemas narram acontecimentos do exército liderado pelo rei Agmemnon na Guerra (a *Ilíada*) e a Volta de Ulisses para sua casa em Ítaca.

Segundo conta *A Odisseia*, o cavalo de Tróia era oco e feito de madeira, tendo sido construído pelos gregos após 10 anos de batalha e ofertado aos troianos como um símbolo de reconhecimento de sua vitória. Tal “presente” foi celebrado pelos troianos e levado para dentro da cidade, além das muralhas que impediam a tomada pelo exército grego. Entretanto, o cavalo estava repleto dos melhores soldados gregos, e durante a noite, enquanto os troianos dormiam, esses guerreiros saíram do cavalo, dominaram as sentinelas e possibilitaram a entrada do exército grego, levando a cidade troiana à ruína.

O uso metafórico do *Cavalo de Tróia* é requisitado neste estudo para demonstrar um processo deliberado de simulação no discurso de formação da enfermagem brasileira, constituindo-se, dessa maneira, em uma estratégia discursiva, ou seja, em um plano previamente elaborado a partir de determinada forma sujeito que, ao mobilizar efeitos de sentido em um processo discursivo dado, o faz para produzir *identificação*, *contraidentificação*, ou *desidentificação*, a depender da necessidade ideológica de grupos específicos. A especificidade de um Cavalo de Tróia, no entanto, refere-se ao fato deste produzir identificação de um sujeito com determinado discurso, devido à capacidade desse discurso ser camuflado e/ou ter parte de seus sentidos silenciados pelo efeito

metafórico. Um *Cavalo de Tróia* pode assim vir a afirmar um determinado discurso por sua própria negação.

Reconhecemos que ao recorrer à metáfora do Cavalo de Tróia para conceituarmos a estratégia discursiva em questão, optamos por um processo no qual o “[...] discurso libera o poder que algumas ficções têm de redescrever a realidade” (RICOEUR, 2005, p.14). Acrescenta-se, contudo, que o Cavalo de Tróia aqui aludido, realiza-se pelo trabalho metafórico que caracteriza a produção de sentidos: “[...] o sentido é sempre uma palavra, uma expressão, ou uma preposição por outra palavra, uma outra expressão, ou proposição (PÊCHEUX, 2014, p. 239). Dessa maneira, recorreremos a uma metáfora para conceituarmos um determinado efeito que funciona por metáfora (a estratégia discursiva que consiste num “Cavalo de Tróia”).

Entretanto, antes de falarmos sobre a farsa que se concretizou com a entrada do Cavalo de Tróia no discurso de formação das trabalhadoras em enfermagem no Brasil, é necessário analisarmos o confronto que resultou nessa “Tragédia” à brasileira. Entendemos que o gatilho dessa disputa se deu a partir do modelo de enquadramento das diretrizes curriculares, apresentado pelo Ministério da Educação e do Desporto, na publicação do Edital 4/97 – SESU/MEC. Os oponentes dessa “guerra” eram assim, os porta-vozes SESU/MEC (gregos) e a ABEn (troianos).

O referido edital convocava, com regime de urgência, as Instituições de Ensino Superior a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. No 3º SENADEn (uma das batalhas da guerra), o incômodo com *algumas* das propostas de citado edital ficou mais latente. Nesse sentido, falou-se da “[...] necessidade de ampliação dos conceitos e mudanças estruturais que fizessem retroceder os princípios neoliberais objetivados nas propostas contidas nos ‘Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs’ [...] e nas ‘Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior’ [...]” (MOURA et al., 2006, p. 446).

Os princípios expressos no Edital n.º 4/1997

representavam uma tentativa de inserir uma nova lógica para o ensino das profissões, com flagrante incorporação de mecanismos que, na linguagem do setor produtivo, propunham a reapplicabilidade, a refuncionalidade e qualificação tecnicista, num retorno “inovado” à teoria do capital humano. Neste sentido, contrariava o projeto da

enfermagem que havia sido construído, coletivamente, ao longo dos últimos anos (idem, ibidem).

Esses aspectos mais latentes de uma formação tecnicista e voltada para o mercado em sua expressão neoliberal foram os elementos que causaram ações discursivas e táticas de resistência àquele tipo de proposta curricular. Tais incômodos, respostas às incursões do capital expressos pela SESU/MEC (os gregos), resultaram, primeiro, numa fortificação das defesas teórico/políticas da ABEn (os troianos), e em seguida, num contra-ataque. Tanto que, no ano seguinte, em 1999, durante o 51º CBEn e 10º Congresso Panamericano de Enfermeria, em Florianópolis-SC, a Reunião do Fórum Nacional de Escolas de Enfermagem deliberou por apresentar, como contra-proposta, o documento intitulado “Carta de Florianópolis”, que retomava o Projeto Pedagógico iniciado pela gestão do MP, no final da década de 1980.

A Carta de Florianópolis é fundamental para nossa análise, afinal ela é a “madeira” do Cavalo de Tróia; é a materialidade textual que servirá de mediação (transporte) para a internalização do tecnicismo e do discurso tecnicista (os soldados gregos) para dentro da cidadela da ABEn. Não que o tecnicismo tenha abandonado um só momento a formação das trabalhadoras enfermeiras no Brasil, como vem sendo demonstrado, mas, a partir do MP diversos enunciados se apresentavam contrários a tal formação.

Dessa maneira, no ano 2000, durante o 52º Congresso Brasileiro de Enfermagem, realizado em Recife-PE, a Comissão de Especialistas em Enfermagem tomou como base e aprovou como proposta de diretrizes, a íntegra da Carta de Florianópolis, encaminhando-a à SESU/MEC. Em 2001, as proposições da referida Carta vieram a se constituir nas atuais DCENF (MOURA et al., 2006).

O discurso expresso na materialidade da Carta de Florianópolis, a partir das sequências a seguir, caracterizam a posição de incômodo da ABEn ao caráter fragmentado das práticas pedagógicas, um dos aspectos fundamentais do tecnicismo. Tal incômodo se dirigia ao Edital n.º 4/1997 da SESU/MEC, sob o argumento de tal conteúdo promovia uma formação fragmentadora.

SD7 - Estabelece uma concepção fragmentada do processo ensino-aprendizagem, descaracterizando a necessária articulação entre o ensino, a pesquisa, extensão e a assistência. (Carta de Florianópolis, 2000).

SD8 - Retoma a especialização precoce, a fragmentação do ensino básico e profissionalizante, além de inserir a modalidade de curso sequencial comprometendo a missão da universidade enquanto produtora e difusora de conhecimentos e reduzindo a organização social formadora de profissionais. (Carta de Florianópolis, 2000).

Nessas sequências, o confronto discursivo no interior da FDEP se expressa com vigor. O *discurso-contra*, vinculado ao discurso educacional humanístico, opõe-se um sentido de *fragmentação* que caracteriza historicamente a FDEP. Reivindica-se uma formação que articule ensino, pesquisa, extensão e assistência, desde que essa articulação permaneça vinculada à racionalidade profissional, como aponta o último trecho da SD6 (“reduzindo a organização social formadora de profissionais”). E é nesse ponto contraditório que podemos definir qual é o sentido e o discurso que de fato domina o sujeito ABEn.

Lembremos que a partir do primeiro currículo (1923) de enfermagem no Brasil, o objetivo proposto e expresso era a formação de profissionais. Consideramos na seção anterior que a escolha da designação *profissionais*, ao invés de *trabalhadoras*, traz implicações ideológicas importantes nos processos formativos escolares. O discurso profissional tenta silenciar o trabalho e a luta de classes, reduzindo a práxis ao ofício.

Temos o entendimento de que a profissionalização e o tecnicismo se constituem dialeticamente na sociedade do capital, pois são condições estruturantes e resultados um do outro. Essa condição é expressa em todos currículos mínimos oficializados de enfermagem no Brasil. Como demonstrado na seção anterior, vimos a determinação do discurso tecnicista, desde o formato do texto curricular, passando pela estruturação e divisão em disciplinas específicas e finalmente determinando os dizeres naqueles textos. Vimos também que a formação de profissionais era expressamente o objetivo naqueles discursos, situados predominantemente no interior da FDEP. Daí nosso apontamento do

caráter complementar entre profissionalização e tecnicismo, que expressa na economia, o caráter fragmentário e pseudo-neutro necessário à reprodução ampliada do capital.

Corroborando com esse entendimento, a articulação ocorrida na SD7 entre os sentidos trazidos pelo discurso profissional e o de assistência. Na referida sequência, há um imperativo (“necessária articulação”) que determina que tanto o ensino, quanto a pesquisa e a extensão se deem sob a perspectiva assistencial, ou seja, que o trabalho docente, mesmo quando fora do espaço da sala de aula, permaneça identificado ao discurso do cuidado. Em sua orientação implícita à passividade política, o discurso assistencial complementa o da profissionalização e se articula ao tecnicismo pelo caráter de neutralidade que adquire, e dessa maneira, à uma só vez, busca negar a dimensão de trabalho e do político na práxis realizada pela enfermeira. Essa negação do trabalho e do político se constrói no silenciamento da condição ativa e transformadora do trabalho humano, em detrimento evocação do assistir profissional.

Cumprindo mencionar que com o passar do tempo e o acúmulo de incômodos com as contradições e limites do caráter tecnicista da formação, a ideologia dominante necessitou redefinir sua estratégia discursiva. Essa realidade se torna ainda mais latente quando a crise estrutural do capital produz uma intensificação no processo de precarização do trabalho, que se amplia a todos os complexos sociais, de forma que agora as reais condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora precisam ser camufladas de *outra forma*. A profissionalização é assim resignificada.

Portanto,

a defesa da profissionalização silencia o caráter excludente do modelo capitalista e os índices crescentes de precarização. Transfere-se para o trabalhador a responsabilidade pela inclusão no mercado de trabalho, mediante o desenvolvimento das competências requeridas para esse mercado. No âmbito dessas competências, ganha relevo um perfil profissional estruturado em torno das noções de autonomia, participação e responsabilidade, inscritas no horizonte da democracia e cidadania (MELO, 2011, p.146).

A resignificação da profissionalização ocorre dentro da própria FDEP, mas traz agora de forma marcante, a estratégia discursiva da dubiedade. Essa condição dúbia surge genericamente a partir do recrutamento de elementos de saber aparentemente distintos daqueles mais estabilizados dentro de uma FD. Especificamente em nossa análise,

referimo-nos ao recrutamento de elementos de saber de um discurso educacional humanístico para o interior da FDEP.

O resultado sensível dessa estratégia é a tentativa de junção de uma formação profissional com uma formação centrada nos problemas sociais da população. Inaugura-se aí um novo tipo de formação profissional da enfermagem brasileira: a formação profissional humanística. Tal formação é a representação do Cavalo de Tróia que fazemos referência nesse estudo, pois sua essência (seu interior) é profissionalizante e tecnicista, mas sua superfície (sua roupagem, sua carcaça) expressa dizeres voltados para uma educação progressista.

Essa tentativa de junção está presente já na Carta de Florianópolis, como demonstra a análise da SD9. Ao se referir ao Edital n.º 4/1997, expressa que este:

SD9 - Propõe um enquadramento dos cursos ao modelo apresentado, revestindo-se de um caráter autoritário reducionista, impossibilitando, às IES, a implementação de seu próprio projeto pedagógico e negando a formação integral do profissional. (Carta de Florianópolis, 2000).

A formação integral, anunciada pela posição sujeito ABEn, é a forma assumida pelo contra-discurso à fragmentação. No entanto, essa formação integral (elemento de saber do discurso educacional humanístico recrutado pela FDEP) deve permanecer presa à racionalidade da profissionalização (“formação integral do profissional”). Nosso entendimento é o de que o capital, Sujeito universal do discurso nessa sociedade, não pode permitir ao longo prazo – sob pena de sua eliminação – qualquer iniciativa que ameace sua incorrigível lógica de expansão e acumulação, mas poderá ceder em períodos curtos e a depender das condições objetivas, certas reivindicações da classe trabalhadora que não atentem profundamente contra essa lógica<sup>63</sup>. E quando não for possível atender economicamente a tais reivindicações, simulará pela mediação discursiva esse atendimento.

O capital não pode romper objetivamente com o caráter fragmentado da formação dos trabalhadores. Essa é uma necessidade existencial de seu complexo escolar.

---

<sup>63</sup> Como foi exemplo o Estado de bem-estar social.

Entretanto, dada as inquietações e reações dos setores ditos progressistas da educação, vê-se impelido a responder, via Estado, a esses incômodos. Na formação das enfermeiras, essa resposta foi dada de forma a articular no intradiscorso um efeito paradoxal: uma formação integral, desde que, profissional.

Essa estratégia, no entanto, para ser bem-sucedida, necessita que aquela que deve ser a centralidade da formação, a formação profissional, não seja analisada em suas determinações essenciais e tão pouco questionada: o alvo precisa ser deslocado. Por isso, a profissionalização precisa ser saudada como algo benéfico sempre já dado ali; precisa se constituir sob o efeito da evidência que a estrutura (é tão boa que não há motivos para questioná-la). Nesse sentido, a profissionalização se ergue sob “[...] ‘uma cadeia de evidências da ordem do fato’, subsidiadas e articuladas em diversos ditos sentenciosos e injunções carregadas de pré-construídos inculcados” (PÊCHEUX, 2014, p.210). Esse processo de sacralização da profissionalização é resultado do grande poder material e espiritual em mãos da classe dominante, afinal, como Marx e Engels (2007) lembram, as ideias dominantes são as ideias da classe dominante.

A estratégia da dubiedade é eficaz ao ponto de fazer com que o discurso de resistência da ABEn reafirme aquilo que ele está pretendendo negar. Ao reivindicar uma formação integral, mas profissional, o sujeito ABEn pretende trazer como se fossem questões complementares (formação profissional e formação integral), condições que são antagônicas. Toda formação profissional tem sua gênese num processo alienado de fragmentação do trabalho, não de uma particularização ontológica, na qual singular e universal se articulam, se reconhecem. Trata-se de uma particularização alienada na qual emerge com desproporcional centralidade, o polo individual na sua forma individualista.

A expressão da tentativa de harmonização do antagonismo profissional-integralidade aparece também quando na Carta de Florianópolis, a ABEn expõe a condição que faria com que se rompesse com a formação fragmentada.

SD10 - A proposta privilegia a formação do bacharel – generalista crítico e reflexivo. (Carta de Florianópolis, 2000).

Analisando a SD10, identificamos que apesar de se proporem como futuras diretrizes que confeririam “ampla liberdade” às instituições de ensino, já na Carta de Florianópolis são expressos traços diretivos muito bem delineados para o que se pretendia formar como enfermeira. A sequência inicia com o artigo definido “a” (a proposta) que esgota outras possibilidades, ignorando-as; segue com termo “privilegia” que remete à privilégio, apontando para escolha de uma proposta; proposta que por sua vez põe em perspectiva um aspecto participativo, que mobiliza memórias do movimento participação e sua influência por parte do discurso humanístico. Entretanto, cabe o questionamento de que parte da enfermagem propôs algo, e mais, questionar o efeito de consenso expresso quando são silenciadas outras vozes e propostas no interior da ABEn, como se aquela proposta fosse a única possível.

Na SD11, extraída do texto que institui as DCENF, precisamente do artigo segundo, é possível identificar como o sentido de participação democrática cede lugar ao de diretriz legal obrigatória, característico do discurso oficializado (“a lei é para ser cumprida”):

SD11 - As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Enfermagem definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros (Resolução CNE/CES n.º 3/2001).

Nesse sentido, as DCENF ao *definirem*, reduzem a um formato específico (o formato) a possibilidade de implementação de princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação das enfermeiras, inclusive delimitam *um* tipo de perfil como o perfil da trabalhadora enfermeira, como demonstra a SD12 (nossa SDR) extraída do terceiro artigo das DCENF:

SD12 - O Curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional: Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva (Resolução CNE/CES n.º 3/2001).

No entendimento da ABEn, como expressa a SD12, para se alcançar uma formação integral e não fragmentada, tratar-se-ia de formar uma enfermeira generalista. Dessa maneira, a designação *enfermeira generalista* é inicialmente um contra-discurso – recrutado do discurso humanístico e ressignificado na FDEP – ao tecnicismo e ao caráter fragmentador nuclear de toda profissão no capitalismo. É necessário, porém, que vejamos o entendimento de generalista no discurso materializado na Carta de Florianópolis.

SD13- Entende-se por generalista o profissional que é capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. (Carta de Florianópolis, 2000).

Na SD13, expressão do momento de formulação da proposta, o sentido de generalista continua identificado com a racionalidade profissional (“entende-se por generalista o profissional que [...]”). Na SD12, a articulação entre generalista e profissional permanece e se consolida, pois, aquilo que se pretende formar é um egresso, que devido à presença da barra oblíqua (que nesse caso indica relação), deve ser também um profissional. Apesar de linguisticamente a adjetivação sobre a formação só aparecer em seguida (o enfermeiro deve ser generalista, humanista, crítico e reflexivo), discursivamente, ao se trazer a designação *profissional*, já se tem aí uma qualidade implícita pretendida para esse egresso. O enfermeiro tem de ser um egresso do tipo profissional<sup>64</sup>.

Esse tipo de generalização, a generalização profissional, é a expressão de mais um paradoxo linguístico-discursivo proposto a partir do porta-voz ABEn na Carta de Florianópolis e mais tarde oficializada nas DCENF. Afinal, a profissionalização tem

---

<sup>64</sup> Inspirados em Silva e Silva (2013), no que eles definiram como *processo de desidentidade profissional*, entendemos que a profissionalização determina um processo de afastamento ideológico da enfermeira enquanto pertencente à classe trabalhadora, portanto de *desidentidade* com o trabalho. Essa determinação está presente em Florence Nightingale, em *Notes on nursing for the labouring class*, e é reforçada pela ABEn, no discurso sobre a formação das enfermeiras.

como condição fundamental um processo de particularização alienada expressa na fragmentação dos processos de trabalho.

A enfermeira profissional generalista, segundo a SD13, deve ser capaz de conhecer e intervir numa dada situação. No entanto, essa mesma intervenção é limitada aos “problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação”. O entendimento desse limite permite localizar a barreira ideológica imposta pelo ensimesmamento de todo processo de profissionalização. Tal barreira tem por função impedir a generalização da reflexão do sujeito e de seu reconhecimento dentro da realidade social ampla, sobretudo, aquela que se articula à luta das classes fundamentais.

Os conhecimentos e as intervenções da enfermeira generalista devem ser inscritos nos problemas e nas situações (episódios dos problemas) de saúde-doença. Não nas causas sociais profundas desses problemas, mas nas suas manifestações mais prevalentes dentro perfil epidemiológico nacional e regional. Assim, o reconhecimento e a intervenção não buscam transpassar o horizonte da sua atividade profissional situada no setor de serviços. A profissão tem de ser, ao mesmo tempo, o limite e a finalidade real do processo formativo. Não é atribuição da enfermeira generalista reconhecer e intervir em problemas do campo da produção econômica, por exemplo.

A enfermeira profissional generalista, ao ter de se limitar aos problemas bio-psico-sociais de saúde-doença mais prevalentes da região, assemelha-se à serpente que devora a própria cauda. Isso porque está situada dentro do ciclo vicioso da remediação dos problemas fenomênicos, mas indiferente à estrutura causal desses problemas nos quais ela intervém. Dessa forma, o discurso sobre<sup>65</sup> a enfermeira profissional generalista reflete a condição de que a fragmentação tecnicista, que constitui todo processo de profissionalização, permanece mesmo negando o trabalho e o político sob uma proposição linguística de formação integral.

Vê-se, portanto, que não é possível romper com a fragmentação da formação profissional, enquanto a forma de particularização do trabalho não refletir e fazer

---

<sup>65</sup> O discurso sobre, a partir das proposições de Mariani (1998, p. 64, grifo do autor), são discursos intermediários entre o “discurso-origem”, do qual se fala, e um interlocutor que reconhece a relação desse acontecimento singular descrito/narrado por tais discursos. Dessa forma, o discurso sobre “[...] são os discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória”.

reconhecer a articulação entre o universal e o singular que constitui o ser social. De fato, a intervenção integral nos problemas de saúde precisa do reconhecimento de que esse complexo (das práticas de saúde) se articula de forma determinante com o complexo econômico. Caso essas conexões mais amplas não sejam feitas, a fragmentação do trabalho sofrerá apenas um arrocho: as partes ficarão mais justapostas, mas ainda fragmentadas; tanto dentro do ofício, mas principalmente em relação à totalidade social.

#### **4.4 O sentido de competência na formação das enfermeiras brasileiras**

Uma parte fundamental na nossa análise é aquela relativa à qualidade e ao caminho a ser percorrido para formação da enfermeira profissional generalista. Essa orientação se dá pelo desenvolvimento de *competências*. A referência ao desenvolvimento de competências tornou-se oficializada no Parecer n.º 314/1994, mas já tinha sido tema de Seminários organizados pela ABEn no fim da década de 1980 e início da 1990, como antecipado aqui em outros momentos.

Antes de iniciar a investigação dos sentidos de competências, é necessário identificar seu surgimento no ideário educacional. Ramos (2001) escreve que a noção de competências, no âmbito educacional, teve sua origem na França, durante o governo de François Mitterrand, na década de 1980. Essa noção passou a ser implementada, inicialmente, na educação técnica profissionalizante, de onde ganhou espaços em outros níveis escolares e países.

Na conjuntura nacional, a concepção de competência foi adotada legalmente na reforma educacional brasileira, mas já tinha seus contornos definidos no art. 41, da LDB/96. No entanto, com o Decreto n.º 2.208/1997, no Parecer CNE/CES n.º 17/1997 e na Resolução CNE/CEB n.º 4/1999 esta determinação ficou explicitada.

Internacionalmente, o termo *competência* surgiu com o objetivo de substituir a noção padrão de *qualificação*; ou seja, surgiu para tentar ressignificar uma determinada memória através da metáfora. Segundo Perrenoud (1999), “já não é suficiente definir qualificações-padrão e, sobre essa base, alocar os indivíduos nos postos de trabalho”. O objetivo a partir de então seria o de gerenciar competências. Ainda segundo o referido

autor, “no mundo do trabalho, a mudança de vocabulário reflete uma verdadeira mudança de perspectiva e até de paradigma”. Essa mudança de vocabulário, em nosso entendimento, é a expressão de uma estratégia linguístico-discursiva para fazer o processo formativo acompanhar as mudanças econômicas do sistema do capital em crise estrutural. O sentido de qualificação padrão denotaria uma rigidez inadequada ao que propunha o novo modelo de acumulação produtiva.

A mudança de estratégia discursiva da ideologia burguesa, que representa a substituição do termo *qualificação* para *competências*, pode ser analisada quando demarcamos os dizeres nos currículos antes, e durante a crise estrutural que estamos vivendo. O currículo que trará, pela primeira vez, a noção de competência é o currículo mínimo de 1994, enquanto todos os currículos anteriores (até o de 1972) traziam o termo qualificação (técnica, profissional). Dessa forma, o sentido de competência predominante nos discursos sobre a educação no Brasil deve ser buscado pelo acontecimento histórico que constitui a crise estrutural do capital.

Batista e Alves (2009, p.9) apontam para necessidade imposta pelo novo padrão internacional de acumulação do capital em formar um novo tipo de trabalhador que “seja capaz de aliar qualificação (saber-fazer) a um conjunto de atributos pessoais (saber ser)”. O trabalhador pretendido por essa nova realidade deve ser, em moldes capitalistas, flexível e polivalente; deve agora possuir competências “[...] não voltadas para um posto específico de trabalho, pois, neste contexto, não se exige apenas o ‘saber-fazer’ do trabalhador, o que se exige são características gerais de caráter comportamentais, as denominadas atitudes, ou seja, ‘saber-ser’” (idem, *ibidem*).

Em termos teóricos, essa conjuntura faz ganhar força concepções como a do “[...] irracionalismo, do fim da história e do trabalho (abstrato e concreto) e de valorização do indivíduo em detrimento da solidariedade das classes sociais” (ARAÚJO, 2004, p.2). Nesse entremeio, os discursos filiados à ideologia do capital orientam, pela mediação do discurso apologético das competências, o desenvolvimento de uma nova base técnica e novas formas de gestão do trabalho e do trabalhador que unam *qualificação* e *atributos pessoais*. Tais atributos se põem na finalidade de uma formação de profissionais que se comprometam mais intensamente com seu ofício (“o profissional do novo tempo precisa

vestir a camisa da instituição”<sup>66</sup>), mas também intensificam o compromisso da educação institucionalizada com a conservação da sociedade do capital. Em suma, são atributos pessoais erguidos sob a racionalidade capitalista em crise e para ela.

Extraída da Portaria n.º 1518, de 14 de junho 2000, a SD14 versa sobre finalidade das competências na formação das enfermeiras, segundo o documento síntese feito pela comissão de especialistas do MEC.

SD14 - a competência técnico-científica e política a ser adquirida no nível de graduação do enfermeiro deve conferir-lhe terminalidade e capacidade profissional para a inserção no mercado de trabalho considerando as demandas e necessidades prevalentes e prioritárias da população conforme o quadro epidemiológico do país/região (Portaria n.º 1518/2000).

Na SD14, o artigo definido “a” indica, ao negar outros caminhos possíveis, que só existe um tipo específico de competência técnico-científica a ser adquirida; e que essa mesma competência se orienta por um parâmetro de ciência também específico, como demonstra o termo “competência técnico-científica”. Nessas condições, o adjetivo *técnico*, apresentado antes do *científico*, expressa a centralidade que a técnica assume sobre a ciência na formação social capitalista, tratando-se não de uma outra forma de ciência, mas da ciência positivista-tecnicista.

De acordo com Araújo (2001; 2004), existem três tendências teóricas principais que embasam a noção de competências nos currículos brasileiros: o racionalismo, o individualismo e o neopragmatismo. No entanto, as tentativas de junção entre essas tendências não são novidades nos processos formativos e de trabalho no Brasil.

A vertente racionalista é uma expressão aprofundada do positivismo, e se manifesta nos discursos de formação profissional da enfermagem desde o currículo mínimo de 1923. No contexto geral brasileiro, o racionalismo inspirou a pedagogia tecnicista na década de 1970, e em 1990 com o neotecnicismo, inspirou os Círculos de

---

<sup>66</sup> Trata-se de um discurso em circulação.

Controle de Qualidade. Araújo (2001, p.35) atribui às ciências cognitivas<sup>67</sup> essa tentativa de tornar as competências visíveis. Em suas palavras: “[...] esse tipo de análise parte do pressuposto de que as ações e os comportamentos considerados competentes podem ser objetivamente observados, avaliados, registrados, prescritos e ensinados” (ARAÚJO, 2001, p.35).

Vejamos que Perrenoud (1999, p.32) define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. A competência, assim, constitui uma qualidade “desenvolvida no indivíduo por meio daquilo que ele faz, quando então mobiliza seus conhecimentos para o enfrentamento dos desafios lançados pela ação” (MARTINS, 2012, p.68).

A racionalização dos conhecimentos na formação das enfermeiras no Brasil também não é uma novidade e se expressa de forma marcante ao longo do século XX, como demonstrado na seção anterior. Trata-se, de uma formação baseada na tecnificação do trabalho da enfermeira em bases positivistas sistematizadas, orientadas pela dinâmica de reprodução e expansão do capital. O viés racionalista das competências coloca ainda uma série de implicações ideológicas de caráter classista. A principal delas decorre da tentativa de fazer predominar o caráter técnico do ofício, ao passo que silencia sobre as contradições e antagonismos nos quais a formação social capitalista se funda.

Na SD 14, a competência política, obrigatoriamente, associada à competência técnico-científica (de viés tecnicista), tem por finalidade central a formação de profissionais (não de trabalhadores) para o mercado de trabalho. Dessa maneira, é uma formação política compatível com as demandas do mercado de trabalho, naquilo que o Outro estabeleceu como necessidades prevalentes de saúde. Vejamos que o trabalho sobre essas necessidades prevalentes de saúde é uma mediação e não a finalidade do desenvolvimento dessas competências, uma vez que as competências técnico-científicas e políticas têm por objetivo conferir ao profissional capacidade para, antes de tudo, garantir a inserção no mercado de trabalho (a finalidade central, relacionada ao caráter técnico), e este, uma vez inserido, consideraria as demandas e necessidades prevalentes e

---

<sup>67</sup> De acordo com Araújo (2001, p.35), “o advento das ciências da cognição surgiu como um campo de ideias sobre o qual as aprendizagens e os procedimentos formativos poderiam ser racionalizados. A busca por um tipo de formação “racional” as direcionou a tentativas de objetivação de propriedades antes difíceis de objetivar e de medir tais como a competência relacionada à atividade profissional e, em busca da racionalização do que antes era impreciso, promoveu processos de decomposição e hierarquização das tarefas de modo a possibilitar a padronização das mesmas”.

prioritárias da população conforme o quadro epidemiológico do país/região (a finalidade derivada, relacionada à competência política). De acordo com esse pensamento, somente a partir da inserção no mercado seria possível atuar sobre as necessidades de saúde do país. Entendemos, no entanto, que esse rebaixamento das necessidades humanas em favor do atendimento às demandas do capital, não se trata de uma anomalia dessa época, mas reproduz fielmente a base de funcionamento da sociedade ~~de~~ capitalista.

A referência à competência também é expressa na Portaria n.º 1.721, de 15 de dezembro de 1994, que instituiu o currículo mínimo. De acordo com tal Portaria,

Os currículos plenos dos cursos de graduação em Enfermagem serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando estimular a aquisição integrada de conhecimentos básicos, teóricos e práticos que permitam ao graduado *competente* ao exercício de sua profissão (BRASIL, 1994, p.2).

Na Carta de Florianópolis, conforme demonstrado na SD11, essa memória é retomada, quando a ABEn se refere aos requisitos que a enfermeira deve possuir para ser generalista (“profissional que é capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional”). Tal memória viria a ser expressa também na Portaria n.º 1518, de 14 de junho 2000, como aponta a SD12 (“capacidade profissional para a inserção no mercado de trabalho considerando as demandas e necessidades prevalentes e prioritárias da população conforme o quadro epidemiológico do país/região”).

Dando prosseguimento, a SD15 e a SD16 nos permitem analisar outros elementos importantes do discurso das competências em questão:

SD15 - Esse bacharel deve possuir competências técnico-científicas, ético-políticas, sócio-educativas [...] (Carta de Florianópolis, 2000).

SD16 - A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas [...] (Resolução CNE/CES n.º 3/2001).

O que se confirma nas SDs referidas é o caráter imperativo, não alternativo, das competências como eixo orientador do processo oficializado da formação da enfermeira brasileira. Na SD15 esse caráter é expresso principalmente pela ordem (verbo *dever*) que impõe as qualidades necessárias para “esse bacharel” em enfermagem. Por sua vez, na SD16 tal imposição se expressa linguisticamente com o artigo definido “a” que inicia a sequência, anulando assim outras possibilidades que não a do modelo de competências, afinal a única formação possível segundo tal discurso é posta nesta condição.

É necessário ressaltar que, de acordo com a SD15, para a formação de enfermeiras, não basta que esta aconteça pelo modelo de competências, mas por competências específicas, contrariando assim a condição generalista pretendida no perfil do egresso das DECENF e da Carta de Florianópolis.

Merece destaque na SD15 e na SD16 um aligeiramento reducionista do processo de construção de conhecimentos, representados no modelo de competências. Na SD15, há uma tentativa de silenciamento da condição de produção das competências enquanto processo, em detrimento de um devir (produzindo pelo uso do verbo possuir, antecedido do verbo dever). Fato que se repete na SD16, mas nesta não se tratando de algo a ser tomado, e sim concedido (uso do verbo transitivo dotar, produzindo efeito de silenciamento do processo de construção dos conhecimentos, enquanto um processo dialético/contraditório). Diante disso, a formação, ao invés de ser entendida como processual fruto da ação dialética de alunos, professores, universidade e sociedade, torna-se algo a ser concedido, não construído, remontando assim as memórias do discurso tecnicista e assistencialista em seus sentidos de passividade em relação ao aluno e ao usuário.

Seguindo em nossas análises, vejamos, a partir da SD17, o sentido de social presente na noção de competências trazidas pelas DCENF.

SD17 - a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social (Resolução CNE/CES n.º 3/2001).

O motivo de analisar o discurso que recomenda um processo de transmissão-reprodução de conhecimentos, baseado na reflexão sobre a realidade social, leva em consideração qual o sentido de prática/realidade social desse discurso. De acordo Silva Júnior e González (2001, p. 56, 57):

[...] a prática que se encontra como central na noção de competências parece não considerar a racionalidade social, que dá sentido à organização social existente. Opera, dessa maneira, no âmbito da ideologia/política/cultura, legitimando os processos de reprodução social, que vêm coisificando o ser humano, ao mesmo tempo que legitima essa ordem social historicamente produzida. Opera, portanto, a naturalização de uma substância histórica, contribuindo para a produção da atual forma fenomênica do capitalismo.

A prática social referida pelo discurso das competências é definida pelos limites da atuação no ofício: uma reflexão sobre os aspectos imediatos da dinâmica social para melhor executar a tarefa profissional. Dessa forma, o sentido de prática social nos enunciados que tratam sobre competências, não diz – estrategicamente – sobre a especificidade da base social, na qual se realiza. Essa base social é silenciada, enquanto sentido possível, mas indesejado, em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2007).

O silenciamento da base social antagônica nas propostas educacionais estatais é algo necessário à organização social fundada pelo capital. No discurso materializado nas DCENF, esta situação chama atenção pela ausência de qualquer menção a qual base material e quais possíveis antagonismos está assentado o trabalho da enfermeira.

Construir competências, sem considerar uma prática social determinada em todas as suas instâncias pela luta de classes, tende a produzir no âmbito da educação escolar – mas não se limita a esse espaço – relações despolitizadas. Nesse contexto, “questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras, assumem um caráter estritamente técnico” (RAMOS, 2001, p. 411).

De acordo com Lacks (2004), a pedagogia das competências, ancorada em pressupostos racionalistas, faz a necessidade de enfrentamento político dos problemas sociais sucumbir perante a racionalidade técnica. Entretanto, esse entendimento se constrói sob a “[...] pretensa ideologia da valorização da escola como um espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade” (idem, p.86), expressando aí o processo

discursivo que articula contraditoriamente os discursos tecnicista e humanista no interior da FEFP, sob a dominância deste último.

Consideramos que não existe antagonismo entre o discurso tecnicista e o humanista, existem sim diferenças consideráveis, mas que se complementam quando reduzidas ao denominador comum da reprodução da sociedade do capital. Portanto, essa suposta confusão teórica é a nosso ver a realização bem-sucedida da estratégia paradoxal de tentar univocizar sentidos antagônicos (ser profissional competente e crítico).

Vale lembrar que

os ideólogos da educação profissional encrustados no Conselho Nacional de Educação, responsáveis pela consolidação legal da noção de competências no Brasil, mesclam os textos legais, tornando-os miscelâneos e ecléticos, porém com uma predominância da ideologia pós-moderna que fragmenta o pensamento e radicaliza o julgamento estético fundado no individualismo (BATISTA; ALVES, 2009, p.13).

O tipo de ecletismo teórico tratado aqui não deve ser encarado apenas como uma confusão teórica proveniente de erros de análise ou de erros com o trato das categorias filosóficas de uma determinada vertente de pensamento. Tampouco deve ser entendido como uma tentativa de acréscimo de outras teorias que supostamente contribuíram para preencher as lacunas teóricas de uma dada tendência. Nas competências, o ecletismo teórico é uma estratégia linguística-discursiva que tem por finalidade produzir *o efeito de contraposição* a um determinado discurso: reagir ao incômodo, substituindo uma expressão ou outra da forma desse incômodo, mas mantendo sua substância fundamental. Tentar conciliar questões inconciliáveis a partir do funcionamento metafórico é uma das muitas estratégias que o discurso das competências encontra para camuflar as reais pretensões de uma pedagogia ancorada em pressupostos racionalistas.

Outra vertente teórico-filosófica, que funciona também como discurso nas competências é o *individualismo*. O individualismo é expresso como articulação necessária e complementar ao racionalismo. De acordo com Araújo (2004, p.506), “[...] apesar de permanecer vaga, na maioria das vezes, a noção de competência é utilizada supondo-se individualização na formação, nas avaliações e nos balanços de competências”. Com efeito, desloca-se o ensino centrado em saberes para um sistema de aprendizagem focado no aluno. Tal condição decorre da relação que a noção de competências guarda com os postulados construtivistas.

Deste ponto de vista, a aprendizagem resulta das ações dos alunos a partir da e sobre a realidade por eles vivida, pelas quais constroem o conhecimento. Este, por sua vez, é produto das elaborações cognitivas resultantes das percepções e representações dos alunos, construídas na base de suas próprias experiências e de seu cotidiano. Cabe à educação escolar promover condições para a problematização a partir das referidas representações, para o teste de hipóteses e para a busca de soluções (experimentação), respeitando as diferenças que se manifestam na atividade construtiva do aluno (MARTINS, 2012, p.64).

Destarte, o conhecimento “[...] torna-se uma representação particular de um mundo reduzido, isto é, tomado também de modo particular [...]” (idem, *ibidem*). O efeito prático dessa condição não é a valorização do elemento humano, conforme o discurso apologista do modelo de competências sugere, mas o oposto: é o enfraquecimento do elemento humano como coletivo.

Nesse contexto, a individualização tem por efeito despolitizar as contradições de classes, “[...] tornando-as tecnicamente administráveis pela negociação entre a empresa e o trabalhador tomado individualmente, sem a mediação política dos sindicatos ou de outras instituições [...]” (SILVA JÚNIOR; GONZÁLEZ, 2001, p.46)<sup>68</sup>. Além disso, naturaliza as desigualdades, responsabiliza o indivíduo por aquilo que é posto pelas condições objetivas da reprodução do capital em crise, ao passo que oculta os interesses contraditórios entre capital e trabalho (ARAÚJO, 2004).

O discurso do individualismo é condição fundamental e determinada pelo tecnicismo, uma vez que para se tornar uma forma de consciência social, o discurso tecnicista precisa operar de maneira individualista em cada sujeito. Essa ação do discurso tecnicista tem por finalidades: fragmentar o sujeito e a realidade social que o determina; não estabelecer a conexão entre os polos individuais e universais que constituem o ser; articular uma prática social paradoxal no qual o trabalho fragmentado é o cimento do trabalho coletivo. O individualismo no discurso tecnicista das competências afirma um processo discursivo de identificação, que tem na fragmentação e na desontologização momentos predominantes.

O pragmatismo, na forma neopragmatista, é a outra vertente teórico-filosófica e discursiva que determina o discurso das competências. De acordo Araújo (2004, p.507), à primeira vista, parece que a hipótese de que as competências têm inspiração pragmática

---

<sup>68</sup> Tal processo se intensifica recentemente no Brasil por ocasião da reforma trabalhista que, entre outras coisas, extinguiu a obrigatoriedade de contribuição sindical.

é contrária as pesquisas de “[...] Stroobants (1997), Tanguy (1997a) e Ropé (1997), que enfatizam a inspiração racionalista nos processos de identificação, formação e desenvolvimento de competências [...]”, afinal, o pragmatismo tende a se apresentar como uma vertente *anti-racionalista*. No entanto, entendemos que o pragmatismo só pode ser entendido na relação constitutiva que tem com o positivismo. Com relação ao positivismo, mesmo este se erguendo em momentos de apreensões da matéria, sua orientação geral é a de ser uma ideologia teórica idealista. Mesmo tendo por objetivo em algum momento a apreensão da matéria, essa apreensão é fragmentada e limitada a aspectos imediatos do objeto, negligenciando propositalmente (mas desconhecendo os fundamentos desse negligenciamento) as conexões com a totalidade social. Isso expressará

a problemática daquela subjetividade que, tornada abstrata e desterrada por intermédio da manipulação positivista, não está em condições de encontrar na própria realidade um lugar para exprimir-se, muito embora esteja – já em sua antecidade – indissociavelmente ligada ao mundo manipulado (LUKÁCS, 2013, p. 43).

Consideramos que como ideologia teórica e, portanto, determinado pela historicidade (que seus procedimentos tentam negar), o positivismo sofre modificações de relevo. Devido ao movimento de resignificação teórico e discursivo, o positivismo não só é disperso e agregado a outras ideologias teóricas, mas também desenvolve novas expressões de si sobre sua base substancial. É sob essa perspectiva que entendemos o *neopositivismo*, cuja característica fundamental dos seus pressupostos é o aprofundamento da tomada de posição idealista na análise científica, e seu resultado imediato é a ampliação da suposta neutralidade metodológica.

Uma das expressões desse movimento é “[...] absolutizar de algum modo o meio homogêneo da matemática, em encará-lo como a chave última e definitiva da decifração dos fenômenos” (LUKÁCS, 2013, p.50). Ocorre aqui uma inversão teórica decisiva em função da “radicalidade” da posição idealista: os fenômenos físicos que precisariam ser interpretados nos termos da física com o auxílio da matemática (coisa que em si não garante uma tomada de posição materialista), passam a ser analisados fundamentalmente nos termos matemáticos. Essa matematização da física e dos enunciados correspondentes, “[...] em si, constitui naturalmente um enorme progresso na metodologia científica, mas que, no quadro da referência da postura positivista, também contribui para afrouxar ainda mais a relação da física com a realidade em si” (idem, p.48).

A neutralidade matemática e a consequente ampliação do desprezo à ontologia, proporcionadas pelo neopositivismo, são as condições fundamentais do desenvolvimento do imediatismo e do utilitarismo que caracterizará o *pragmatismo*. O pragmatismo não existe sem o positivismo, melhor dizendo, essencialmente ele é uma expressão positivista.

Numa perspectiva historiográfica, lembramos que

os pioneiros do pragmatismo foram Charles Peirce, William James e John Dewey. O pragmatismo, enquanto corrente filosófica, ganhou força com James e Dewey, no início do século passado, quando os EUA despontavam como economia capitalista hegemônica, como um tipo de democracia burguesa capaz de promover e garantir certos direitos políticos, sociais e civis, ou seja, quando o capitalismo norte-americano se apresenta como uma alternativa de possibilidade de modelo societal democrático. Enquanto estratégia de legitimação e perpetuação do modelo estadunidense, o pragmatismo aparece como corrente de pensamento capaz de justificar a democracia liberal americana, tomando-a como ponto de partida sobre o qual dever-se-ia buscar o seu aperfeiçoamento (ARAÚJO, 2004, p.519).

Vale lembrar que positivismo e pragmatismo apesar de “aparentados”, não são idênticos. Uma das questões fundamentais que os diferem é o fato do pragmatismo ser uma vertente “*anti-racionalista*”<sup>69</sup> e o positivismo ser considerado *racionalista*.

De acordo com Araújo (2004, p. 507), “[...] o método pragmático se opõe ao movimento do racionalismo e propõe uma atitude de olhar para além das ‘categorias’ e de procurar por frutos, conseqüências e fatos, negando a possibilidade do conhecimento verdadeiro, objetivo”. Já o neopragmatismo, proposto por Rorty, tem aproximações com o irracionalismo pós-moderno, visto que considera a impossibilidade de um conhecimento “verdadeiro” acerca da realidade, desconsiderando teorias ditas objetivas, definindo-as apenas como teorias narrativas. “Ou seja, o pragmatismo e o neopragmatismo questionariam todo o edifício construído pelas ciências cognitivas em torno da idéia de competências objetivadas considerando-as apenas como ‘representações’ ou ‘narrativas’” (ARAÚJO, 2004, p.507, 508, grifo do autor). A consequência prática desse anti-racionalismo é a ampliação dos já destacados anti-ontologismo (a centralidade nos fenômenos) e o utilitarismo.

No entanto, essa distinção, bem como as outras, não são suficientes para desarticular o pragmatismo da sua base teórica fundante. E ainda mais, considerando a

---

<sup>69</sup> Entendemos, no entanto, que o pragmatismo opera por determinada racionalidade.

centralidade das demandas de expansão e acumulação do capital, entendemos que o pragmatismo é a consequência dos desdobramentos das exigências historicamente determinadas do capital para o positivismo: eles não são antagônicos, são complementares. Essa complementação tem sua articulação/síntese nas formas assumidas pelo fetiche da técnica.

Ocorre que o imperativo tecnicista opera uma articulação (conflituosa e correspondente) entre essas ideologias teóricas em torno de um objetivo específico. Do positivismo, há um aproveitamento das tentativas de objetivação dos conhecimentos, tendo em vista o planejamento e controle dos sistemas produtivos e de formação. Do pragmatismo, há um aproveitamento do utilitarismo, do imediatismo, da adaptabilidade, da busca por produzir aprendizagens úteis, aplicáveis e de ajustamento do indivíduo à realidade extremamente dinâmica e móvel. Essa junção se utiliza do positivismo, fragmentando e “objetificando” os conhecimentos, produzindo assim a condição necessária para a ampliação do tratamento imediatista e utilitarista dos conhecimentos científicos (ARAÚJO, 2004).

Ora, é próprio de toda atividade social comportar em seu interior elementos teleológicos; é característico de toda manifestação da práxis possuir uma finalidade sobre algo, ou seja, é fundamento de toda práxis ser em si, fundada pela sua condição de ser útil a alguma necessidade. Marx (2013, p. 211) explica que no processo de trabalho o homem “defronta-se com a natureza com uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, *imprimindo-lhes forma útil à vida humana* (grifos nossos).

Lukács (2013), por sua vez, nos adverte que os problemas decorrentes do caráter utilitário dos conhecimentos científicos surgem quando a categoria da imediatez não recebe um tratamento adequado, o que nada mais é que um tratamento materialista. De acordo com o filósofo húngaro,

O conhecimento obtido na práxis seguiu, portanto, no curso do desenvolvimento humano, dois caminhos que decerto e com frequência se entrelaçam: por um lado, os resultados da práxis, corretamente generalizados, integravam-se à totalidade do saber até então obtido, o que se constituía numa força motriz decisiva para o progresso da ciência, para correção e o alargamento verídico da concepção humana do mundo; por outro lado, conhecimentos adquiridos na prática permaneciam em essência circunscritos à direta utilizabilidade na práxis imediata, vale dizer, considerava-se suficiente – para empregar

uma expressão moderna – poder manipular determinados complexos objetuais com a ajuda daqueles conhecimentos práticos. As duas tendências aparecem ao mesmo tempo no passado, muitas vezes combinadas, e quanto menos desenvolvida era a ciência tanto maior devia ser a frequência com que se enquadravam em falsas teorias gerais, mesmo sem a intenção de manipulação, conhecimentos que funcionavam corretamente na imediatividade (LUKÁCS, 2013, p.57).

É com o advento do capitalismo e de suas ideologias teóricas apologéticas (positivismo e pragmatismo, com maior destaque), que a manipulação – da natureza, da história, da política, etc. – se constitui como eixo orientador da ciência. Dessa forma, “[...] a questão da verdade objetiva (aqui física) era deixada de lado como desinteressante; importantes são somente os resultados da prática imediata” (idem, p.56).

Ao revelarem à “utilidade” de determinada ação (trabalho e/ou conhecimento), tanto o positivismo quanto sua ampliação idealista (o pragmatismo) continua avançando no imediatismo da manipulação<sup>70</sup> da realidade, dificultando a tomada dos conhecimentos sobre a natureza para realização de uma reflexão destes com a reprodução social ampla. Desta forma, aquilo “[...] que nos níveis menos desenvolvidos da ciência era uma tendência secundária inevitável do conhecimento, vale dizer, permanecer sob o direto domínio prático concreto de um complexo da realidade, [...] é elevada a fundamento da doutrina geral da ciência” (LUKÁCS, 2013 p.58).

O resultado mais drástico do utilitarismo imediatista, enquanto empreendimento metodológico-ideológico-discursivo, é uma redução (“ainda maior”) do entendimento da práxis. Se o trabalho (enquanto síntese entre teleologia e causalidade) é o modelo da práxis social; se o trabalho no capitalismo é predominantemente reduzido à sua forma alienada na reprodução de capital, tornar-se-á predominante também o entendimento da práxis reduzida à sua forma deformadora limitada à execução fetichizada da técnica no processo social de trabalho.

Devido à condição do trabalho ser o momento predominante da reprodução social, essa deformação/estreitamento da práxis econômica impõe dialeticamente à práxis científica o imperativo de fornecer os elementos teóricos de manipulação da realidade para a reprodução da sociedade capitalista – e não da sua apreensão numa perspectiva de totalidade. A práxis científica, que objetivamente é algo mediado, articulado e articulador

---

<sup>70</sup> Quer seja da natureza, quer seja da história, ou quer seja das duas; e em última análise sempre o é.

da totalidade social, é forçosamente<sup>71</sup> convertida em uma categoria eminentemente utilitária e imediata à atividade produtiva alienada do capital. Dessa forma, é reiterado o caráter adaptativo da ciência e do complexo educativo subserviente ao modelo econômico.

Temos o entendimento de que o tecnicismo surge como desdobramento do imperativo do capital de reproduzir-se a si mesmo sob a forma de mercadorias; e a forma de produção dessas mercadorias é impulsionada pelo imperativo da expansão e acumulação. Desse modo, a anatomia da técnica na produção, para acompanhar o imperativo capitalista, necessita da articulação com a produção de conhecimentos científicos que potencializem a dinâmica de extração de mais-valor a partir da centralidade do desenvolvimento utilitarista da técnica. Essa produção de conhecimentos é caracterizada por tomadas de posições idealistas expressas na articulação das ideologias teóricas positivistas e pragmáticas.

Como dito, o pragmatismo é a expressão teórica do aprofundamento da tomada de posição idealista do positivismo. Esta tomada de posição se caracteriza por um processo de matematização do conhecimento na busca do atendimento de demandas específicas do estágio determinado de desenvolvimento capitalista. Pragmatismo e racionalismo não são antagônicos, mas derivados e complementares, especialmente quando analisamos o discurso das competências no complexo da educação.

A Pedagogia das Competências tem tentado realizar uma combinação entre o ideário racionalista e o pragmatista [sic]. Do racionalismo, há um aproveitamento das tentativas de objetivação das competências tendo em vista o planejamento e controle dos sistemas produtivos e de formação. Do pragmatismo, há um aproveitamento do utilitarismo, do imediatismo, da adaptabilidade, da busca por produzir aprendizagens úteis, aplicáveis e de ajustamento do indivíduo à realidade extremamente dinâmica e móvel. Dizendo de outra forma, o cognitivismo, ao promover a decomposição e objetivação das competências facilitou, também, o tratamento imediato e utilitário dado aos processos formativos (ARAÚJO, 2004, p.508).

Não se pode esquecer de que a construção de competências tem seu procedimento básico centrado na atividade, no cotidiano, no imediato. Esse procedimento resultará na redução do entendimento da práxis à sua forma deformadora limitada à execução da técnica no processo social de trabalho. Desse modo, a práxis científica se desenvolverá

---

<sup>71</sup> Atualmente não tão forçosamente assim devido a poderosa engenharia ideológica/discursiva do capital que elegeu a economia do pensamento como sua forma central de operação metodológica.

de forma eminentemente utilitária e imediata, subordinada à atividade produtiva alienada do capital.

O pragmatismo reitera através do sentido de neutralidade, o caráter adaptativo da ciência e do complexo educativo subserviente ao capital. Desde os tempos de Florence, quando se expressava que as enfermeiras tinham por finalidade *servir* à sociedade, até o desenvolvimento das competências no final do século XX, o objetivo central do pragmatismo na produção e na transmissão-reprodução de conhecimentos é substancialmente o mesmo: fornecer recurso cognitivo para a *adaptação* do indivíduo à sociedade (ARAÚJO, 2004).

Entendemos que a adaptabilidade do receituário capitalista é marcada historicamente pelo sentido de flexibilidade. Essa articulação discursiva também está presente na Carta de Florianópolis como expressa a SD18:

SD 18 - A flexibilização (curricular) compreende a possibilidade de se ter uma estrutura dinâmica que permita contínuas adaptações e atualização de suas estruturas curriculares que venham a garantir o redimensionamento dos perfis de formação profissional no sentido de adequá-lo às [...] (Carta de Florianópolis, 2000).

A partir da análise da sequência em questão, entendemos que a posição sujeito ABEn, ao resistir a uma formação fragmentada reivindicando em seu lugar uma integral e crítica, o fez de maneira desenvolvimentista a partir do sentido de flexibilização. Assim, a disputa por mudanças recairá sobre os aspectos superficiais do problema e não sobre as causas desses, como apontado anteriormente. Na SD18, o imperativo adaptativo é reiterado pelo termo flexibilização: flexibilizar para acompanhar a tendência, para adaptar algo ou alguém a uma dada realidade; flexibilizar para permitir contínuas “adaptações” e “atualizações”.

Vejamos que a flexibilização não é somente para permitir uma adaptação ou outra, mas uma adaptação a “contínuas” transformações, uma vez que o aumento da instabilidade é característico central da crise estrutural do capital, e regularmente essa característica se expressará com imperativo para o trabalho e para formação profissional.

Nesse sentido, a ideologia teórica do neopragmatismo, na construção de competências, materializa-se na definição de objetivos formativos que são determinados por demandas específicas empresariais, bem como na ênfase que dá aos meios e no “[...] trato utilitário que estabelece com os conteúdos de ensino, colocando-os em correspondência direta com a necessidade de formar capacidades imediatas e na promoção de processos de adaptação dos indivíduos aos seus ambientes de trabalho” (ARAÚJO, 2004, p.510).

A função adaptativa do conhecimento, nesse contexto, reitera sua subserviência ao meio. Vejamos:

a educação se coloca então com a função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade imediata circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência. A inteligência aparece, deste modo, como um conjunto de funções de conhecimento a serviço da resolução de problemas, isto é, da capacidade de adaptação a circunstâncias variadas. No desenvolvimento da inteligência, o indivíduo “capta” a realidade a título de fato comprovável por qualquer experiência similar à sua, atesta que o fato é verdadeiro e adequa-se às suas regras, ficando a inteligência no nível da adaptação. Nesse sentido, a função da inteligência restringe-se à apreensão dos fatos e a captação dos dados expostos às funções sensoriais, expressando-se no conhecimento sobre os dados da experiência imediata incorporando na subjetividade do sujeito perceptivo (MARTINS, 2012, p.67).

De fato, o sentido de competência silencia sobre o questionamento das bases da sociedade burguesa. Assim, a realidade dada pelo capitalismo em crise deve ser o ponto de partida, sempre já dado ali, para as práticas pedagógicas que, no seu desenvolvimento, devem culminar em melhoramento. Com efeito, favorecem-se os processos de ajustamento que as futuras enfermeiras terão de enfrentar, durante seu processo de trabalho. Não tem por objetivo, portanto, transformar efetivamente as condições problemáticas que incidem nos processos de precarização do trabalho e de saúde-adoecimento (im)postas pelo sociometabolismo do capital, mas apenas sua conservação de forma aperfeiçoada, por meio da tecnificação, do diálogo e da compreensão.

A assertiva de Silva Júnior e Gonzáles (2001), sobre a dubiedade do modelo de competências é pertinente com relação aos compromissos ideológicos que tal concepção educacional assume e utiliza. O discurso apologético das competências busca revelar o que ele tem de potencialmente positivo, como “[...] a aquisição e mobilização de conhecimentos por meio de uma prática social – o que tornaria o homem formado

segundo ele, útil [...]”; mas silencia “[...] a base valorativa dessa prática social, que no momento atual, constitui-se predominantemente dos valores do mercado – o que tornaria o nosso formando só e mudo -, como na atual organização social em que vivemos (SILVA JÚNIOR; GONZÁLEZ, 2001, p.74, 75).

O silenciamento da dinâmica contraditória, na qual se ergue a prática social do modelo de competências, é uma estratégia discursiva que busca construir um “[...] constructo epistemológico formal, que desconsidera a história, eterniza o presente, faz apologia do individualismo, da competitividade; e recria a política em bases individuais e estéticas” (SILVA JÚNIOR; GONZÁLEZ, 2001, p. 73). O que entendemos ser materializado de fato nesse discurso é um trato lógico-formal do cotidiano, que não questiona as bases sociais que o determinam. Dessa forma, “a heterogeneidade, a imediatividade e a superficialidade – categorias constituintes do cotidiano – são articuladas de maneira lógica e convencional, estruturando a forma de organização social em que vivemos, abstrata e de forma instrumental (SILVA JÚNIOR; GONZÁLEZ, 2001, p. 73).

Retomando a análise da SD18, vemos que a flexibilização para as contínuas adaptações tem por finalidade “garantir” o redimensionamento do perfil profissional para “adequá-lo” a uma determinada realidade como apontam a seguir as SDs 19 a 21.

SD19 - constantes transformações e inovações científicas e tecnológicas [...] (Carta de Florianópolis, 2000).

SD20 - tendências do mercado de trabalho [...] (Carta de Florianópolis, 2000).

SD21 - exigências colocadas pela evolução dos serviços de saúde; [...] (Carta de Florianópolis, 2000).

De acordo com o discurso materializado na Carta de Florianópolis, uma formação generalista, contrária à fragmentação tecnicista e centrada nos problemas de saúde da população, seria possível através de uma proposta educacional flexibilizadora, baseada no modelo de competências. Tal proposta educacional tem por finalidade garantir

adaptabilidade às contínuas contradições do sistema do capital, adequando essa enfermeira as tendências fragmentadoras do mercado e as transformações tecnicistas do trabalho, especificamente do trabalho em saúde. Podemos, então, afirmar que o sentido de enfermeira generalista que está no discurso da Carta de Florianópolis continua circunscrito à profissionalização e às determinações de mercado, e em suma, ao discurso tecnicista.

Esse sentido vai sendo estabilizado e se expressa como oficializado nas DCENF, que, ao articulá-lo com o discurso assistencialista, põe em funcionamento, através do discurso das competências, um potente mecanismo linguístico-discursivo que reforça o sentido de passividade historicamente constituído na formação das trabalhadoras enfermeiras brasileiras.

Podemos identificar tal assertiva em relação ao sentido de passividade do discurso das competências através da escolha dos verbos que fazem referência a sua finalidade, ou seja, as ações as quais se destinam as referências. Nas 33 competências específicas relatadas no texto das DCENF, observa-se a predominância do uso de verbos que expressam sentido de adaptabilidade como *atuar* (4 ocorrências), *reconhecer* (4 ocorrências), *desenvolver* (3 ocorrências), *incorporar*, *responder*, *promover*, *identificar*, *cuidar*, *assessorar*, *integrar*, *coordenar*, *compatibilizar* e *usar*. Existem, em meio a tais competências, apenas duas que utilizam em suas formulações verbos que colocam em perspectiva uma possibilidade de transformação, como *intervir* e *interferir*. Referimo-nos às competências XIII e XXIII, das quais retiramos a SD22 e a SD23, respectivamente.

SD22 – intervir no processo de saúde-doença, responsabilizando-se pela qualidade da assistência/cuidado de enfermagem em seus diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, proteção e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência [...] (Resolução CNE/CES n.º 3/2001).

SD23 – interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo [...] (Resolução CNE/CES n.º 3/2001).

Notemos que na SD22, é definido o limite dessa intervenção: o processo saúde-doença (o verbo intervir, ao ser acompanhado da contração *no*). Dessa maneira, expressa

uma intervenção situada e específica, negando como possibilidade de competência, intervenções sociais e políticas mais amplas (soma-se a isso o fato que tal verbo só aparece relacionado a tal competência). Cumpre lembrar que a mesma SD, ao determinar o limite da intervenção, diz que a enfermeira, ao fazê-lo, deve responsabilizar-se pela qualidade da assistência/cuidado de enfermagem. Nesse sentido, transfere a responsabilidade do processo de trabalho à enfermeira e articula a intervenção e a auto-responsabilidade aos limites da assistência/cuidado, revitalizando os sentidos e os efeitos do discurso do cuidado. Entendemos assim, que a possibilidade de intervenção, estando limitada ao caráter assistencialista da práxis da enfermeira, trata, na realidade, de uma intervenção passiva e limitada do ponto de vista social e político amplo. Em suas determinações centrais, reflete e reforça a negação do trabalho e do político, ações estas características do funcionamento tecnicista.

Na SD23, tal limitação imposta ao trabalho da enfermeira é refletida de forma semelhante, pois a referida SD também aponta para uma ação findada e limitada à dinâmica de trabalho (uso do verbo interferir, quando acompanhado da contração na). Entretanto, o enunciado ressalta que não se trata do trabalho em geral, mas de uma forma específica de trabalho, o *institucional*; sendo assim, por consequência, o reconhecimento enquanto agente de processo por parte da enfermeira também tem no trabalho institucional – profissionalização regulamentada – seu limite.

Entendemos, então, ser possível indagar: como pode a formação ser integral se de fato é assistencial/tecnicista (pragmática)? Como não ser centrada nos interesses de mercado se se pretende profissionalizante? De fato, não pode (!). Ou ela é focada nas necessidades humanas, compreendendo a possibilidade de intervenções a partir da ideologia do trabalho na realidade social ampla, ou ela é profissionalizante.

As promessas feitas pelos porta-vozes do discurso das competências (sobretudo a ABEn e o CFE/MEC), de que esse modelo seria capaz de promover progresso econômico, elevando as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, contribuindo assim, para a diminuição das desigualdades sociais, foram se mostrando de impossível realização com o decorrer do processo histórico. As competências, da forma como estão concebidas, não se mostram capazes de concretizar as finalidades que anunciam, visto que

[...] as bases necessárias ao desenvolvimento da autonomia e das capacidades amplas dos trabalhadores, por exemplo, ao se colocar circunscrita apenas àquilo que as empresas definem como necessário, [...] não serve como mediação para a diminuição das desigualdades e para a construção da justiça social, pois se põe como mero recurso reprodutor da concepção liberal-meritocrática. É desta forma que o pragmatismo na pedagogia – referência que se supunha velha e superada – ressurgiu vivo, limitando o debate sobre a formação como prática social capaz de promover o desenvolvimento de amplas capacidades humanas e de ser elemento que instrumentalize os indivíduos à conquista do progresso social e da efetiva democratização dos bens materiais e imateriais produzidos pela sociedade (ARAÚJO, 2004, p.513).

Vale lembrar que não somos contra a formação de enfermeiras competentes. Entretanto, é preciso levar em consideração qual o sentido de competência está em debate, e ainda mais: competências para quem e a serviço de quem? Na medida em que as respostas indicam o atendimento às demandas postas pelo capitalismo em crise estrutural para o complexo educativo, ergue-se de nossa parte a recusa a este “atraente canto de sereia”, que parafraseando Duarte (2001), vem seduzindo grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional da enfermagem brasileira.

#### 4.5 Da Tragédia à Farsa

A essas alturas da análise que procedemos, temos condições de afirmar que o que está em funcionamento no interdiscurso materializado no currículo de 1994, na Portaria n.º 1518, na Carta de Florianópolis e nas DCENF, busca determinar uma formação tecnicista neoliberal sob um véu humanístico dissimulante. O recrutamento de elementos de saber do discurso humanístico para FEFP, por mecanismos de deslocamentos, sustentações e encaixes, constitui o que entendemos por *Cavalo de Tróia no efeito de contraposição*. Esse efeito tem por finalidade produzir contra-discursos, simulando uma contraposição ao discurso tecnicista. Todavia, o que a análise permite demonstrar é a sustentação ressignificada do discurso tecnicista por um efeito metafórico que, ao negá-lo, reafirma-o.

A partir desse mecanismo discursivo são produzidos os efeitos de sentido que constroem o que passamos a entender por *Farsa da Novidade* na formação das

trabalhadoras enfermeiras no Brasil. Ressaltamos que a noção de Farsa retoma a concepção de Marx (2011), em “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”, mas aqui outros elementos estão postos. A farsa que esta tese desvela é a farsa constitutiva das DCENF e da Carta de Florianópolis, considerando sua possibilidade a partir da sustentação do discurso tecnicista no *efeito de contraposição*.

O *efeito de contraposição*, produzido pelo discurso tecnicista nas DCENF e na Carta de Florianópolis, realiza-se no que Orlandi (2007) definiu por política do silêncio, especificamente através do *silenciamento*. De acordo com a referida autora, “há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz ‘x’, o não dito ‘y’ permanece como uma relação de sentido que informa o dizer ‘x’” (ORLANDI, 2007, p.82). Nas SDs analisadas nesta seção, entendemos que a suposta formação integral e generalista (o dizer x) tenta silenciar aquilo que é o objetivo do dizer, aquilo que deve ser significado e produzido: uma formação profissional, tecnicista, assistencialista, para o mercado e que não questione as condições de vida no capitalismo em crise estrutural (o não dito “y”). No discurso das DCENF, o funcionamento contraditório do silenciamento do discurso tecnicista o faz gritar, ecoar, produzir efeitos por estar implícito no documento oficial.

Dessa maneira, o suposto novo (as DCENF) já nasce velho. É necessário ressaltar que, com isso, não estamos considerando que exista o totalmente novo, o totalmente original: o novo se constitui enquanto tal porque incorpora elementos do velho e o supera dialeticamente, ressignificando-o enquanto novo. Nas DCENF, analisamos uma tensão entre discursos antigos reproduzidos sob o efeito de novidade, através da atualização de memórias. Dessa forma, o suposto novo (uma formação humanista baseada na pedagogia das competências) é o velho camuflado com outra roupagem discursiva para produzir impressão de novidade (*o pragmatismo do neopositivismo*).

A posição-sujeito ABEn recrutou elementos do discurso humanista e os tencionou no interior da FDEP. Tais elementos, num processo de deslocamento-encaixe-sustentação, foram ressignificados a partir de movimentos parafrásticos e metafóricos. Com isso, mesmo em tensão (resistindo) ao ideário mais pragmático da FDEP, a posição-sujeito representada pela ABEn não conseguiu escapar da racionalidade do capital em crise, sendo tomada pelo funcionamento ideológico do *efeito de contraposição*: acreditou estar se contrapondo ao tecnicismo/neoliberalismo, mas em verdade, foi ludibriada pela camuflagem que o Sujeito universal empregou no discurso das competências.

Foi assim que o velho, que precisou determinar a novidade, foi silenciado e determinou o supostamente novo dentro FDEP. O “novo” das DCENF não é a superação dialética do velho. O tido como “novo” nas referidas diretrizes não passa de uma ressignificação do velho; não é muito além que uma reunião de velhas novidades. Nesse sentido, as DCENF não expressam um acontecimento discursivo na história da formação das trabalhadoras enfermeiras do Brasil, mas sim um acontecimento enunciativo, uma vez que implicou

[...] apenas a instauração de uma nova posição-sujeito no interior de uma mesma FD. Dito de outra maneira: surge aí uma nova fragmentação em relação à forma-sujeito, ou seja, surge aí um novo modo de enunciar os sentidos desta formação discursiva, mas este novo modo não opera pelo viés da ruptura com a formação discursiva e com a forma-sujeito. [...] Surgem novos saberes no interior da mesma FD (INDURSKY, 2008, p. 28,29).

No discurso do processo de formação escolar da enfermagem brasileira, a tragédia é a condição histórica que garante uma formação eminentemente tecnicista, que tem por finalidade o atendimento dos interesses de reprodução e acumulação do capital; já a farsa é expressa no fato dos dizeres das DCENF aparentarem uma contraposição à uma formação tecnicista alinhada às novas demandas do capital, enquanto reproduzem nos seus efeitos de sentido esse tipo de formação.

Entendemos por farsa uma situação concreta e existente, que tem sua construção ideológica e discursiva justificada para camuflar, silenciar, manipular e dissimular aspectos do real (da totalidade), tendo por objetivo produzir *determinado* convencimento social. A farsa não possui correspondência absoluta e imediata com a mentira ou com a irrealidade, mas sim com a manipulação e a internalização por parte dos sujeitos de aspectos manipulados do real, com e/ou sem premissas falsas. A farsa produz aquilo que Lukács (2013) chamou por *falso socialmente necessário*.

Não podemos limitar a necessidade de farsas à classe dominante do nosso período histórico, mesmo sendo essa prática amplamente desenvolvida pelas personificações do capital global. A farsa é uma estratégia ideológica-discursiva de manipulação e dissimulação expressa linguisticamente por sujeitos para que estes incorram sob diversas situações conflituosas de maneira socialmente desejada. Nesse sentido, pode se expressar de várias formas e em vários contextos.

Também não confundimos a farsa com o cinismo. Tampouco a farsa necessariamente se constitui somente por ele, ainda que o cinismo seja, em muitos casos, parte determinante desta. Por isso, entendemos que algumas farsas, em meio ao seu processo de criação e funcionamento, ludibriam seus próprios proponentes, seus enunciadores. Algumas farsas são tão poderosas, que aqueles que as defendem, o fazem como se elas fossem fiéis espelhamentos da realidade objetiva. Por isso, a farsa é um processo fundado e decisivamente imbricado com a categoria da alienação.

A farsa da qual tratamos nesse trabalho, apesar de específica do fim do século XX e início do século XXI, ergue-se a partir dos pressupostos gerais que tratamos na seção 3. Tal farsa se articula às determinações que constituem a formação da enfermagem no Brasil, enquanto espaço de produção de força de trabalho e de conhecimentos no capitalismo.

Nas DCENF e na Carta de Florianópolis, a farsa da novidade opera em partes pelo discurso sustentado pela posição-sujeito do Conselho Federal de Educação (CFE) e de outro pela resistência – não contraposição – da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn). A eficácia ideológica dessa farsa é justamente não se apresentar como tal, e se fazer parecer uma disputa de projetos distintos para a educação no campo da enfermagem.

Dessa forma, materializaram-se sentidos que, no máximo, proporcionaram um rearranjo de técnicas, metodologias e conteúdo dentro de um currículo, o que não foi capaz de superar a estrutura e função social genética do trabalho da enfermeira no capitalismo. Ou seja, ao questionar uma formação estritamente baseada no sistema produtivo com pressupostos neoliberais, por uma “flexibilização” que garanta adequação às constantes transformações e inovações científicas e tecnológicas; às tendências do mercado de trabalho; às exigências do desenvolvimento dos serviços de saúde; e às necessidades demográficas e epidemiológicas da população nas regiões onde os cursos estão inseridos, a representação da categoria de enfermeiras propôs uma alteração apenas na forma do currículo, sua substância fundamental, sua essência, sua função social, que é historicamente o atendimento das demandas do capital através do trabalho da enfermeira, permaneceu intacta.

Agora é oportuno que retomemos o questionamento que fizemos no início dessa seção sobre a possibilidade de permanecer identificado à determinado discurso, mas ao

mesmo tempo a este se contraidentificando. Entendemos, a partir da dialética materialista, não somente ser possível, mas se tratar de uma estratégia fundamental do funcionamento da ideologia na sociedade capitalista. Essa condição dúbia, mas com dominância da *identificação*, representa o funcionamento do próprio *efeito de contraposição*.

No entanto, ressaltamos que a possibilidade dessa existência não trata de uma dupla possibilidade, na qual o sujeito estaria igualmente identificado e contraidentificado. Não pode o sujeito estar sob essas modalidades igualmente dividido, mas contraditoriamente dividido e sob o predomínio de uma delas.

[...] essa resistência ideológica espontânea é uma reversão e uma rejeição, ou seja, os processos discursivos ligados a essa resistência se inscrevem no que chamamos “segunda modalidade” (na qual o sujeito-enunciador se volta contra o Sujeito universal da Ideologia, contra-identificando-se a ele). Essa contra-identificação representa a “matéria prima” do trabalho sobre a forma-sujeito constituído pela apropriação subjetiva da política do proletariado, mas ela não realiza em si mesma, de modo algum, essa apropriação [...] (PÊCHEUX, 2014, p.210, grifos do autor),

Entendemos que a contraidentificação se dá nas frestas abertas no ritual, nas contradições desse ritual. Essas frestas são notadas à medida que a distância entre a realidade objetiva e os processos ideológicos mistificadores em prol da manutenção do Sujeito se explicita. Torna-se difícil negar problemas reais quando a objetividade grita o contrário, como na crise estrutural do capital.

As FDs determinadas pela FI do capital agem prioritariamente construindo as bases dos processos de identificação do tipo “livremente consentida” com o Sujeito universal. Mas esta mesma engenharia discursiva destina atenção especial aos sujeitos também contraidentificados. Diante das posições sujeito que se contraidentificam com o Sujeito universal, a finalidade do processo discursivo deverá ser a garantia do retorno ao estado de identificação. Entretanto, quando este retorno não for possível (quando o sujeito teimar em resistir), o funcionamento das FDs da ideologia dominante buscará garantir a acomodação domesticada da contraidentificação ao Sujeito universal. A partir das análises das SDs, entendemos que o sujeito ABEn se contraidentifica ao discurso tecnicista, mas a ele não se contra-posiciona, ou seja, não se desidentifica.

Foi por isso que Althusser, segundo Pêcheux, pôde, com razão, afirmar que os sindicatos e outras estruturas de “aparente” luta política poderiam servir de meio para a dominação da ideologia da classe dominante. Essa questão se expressa na

[...] função subordinada, mas inevitável e, como tal ‘necessária’, pela qual a classe dominante assegura o ‘contato’ e o ‘diálogo’ com o adversário de classe, isto é, o proletariado e seus aliados, função com a qual uma organização do proletariado não pode, evidentemente, e como tal, coincidir (PÊCHEUX, 2014, p.146,147).

É essa condição real que possibilita e recruta o *efeito de contraposição* que construirá o *Cavalo de Tróia* para a garantia da eficácia da farsa nas DCENF. Dessa forma, o *efeito de contraposição* possui a função de manter o sujeito identificado pela evidência da contraidentificação. Quando assim realizado, o processo de identificação não se processará mais de forma “livremente consentida”<sup>72</sup>; mas agora, a partir de uma identificação que o domina por resistência e por uma ilusão de contraposição. Estratégia que consiste em fornecer ao sujeito a *evidência* de sua liberdade de se revoltar e de se contrapor à determinado discurso ou situação.

Ressaltamos que a *resistência* difere de uma *posição contrária* a algo (*contraposição*). A resistência é o fundamento do incômodo, sua matéria-prima. Enquanto tal, a resistência é uma consequência primária das contradições antagônicas que deflagram algum incômodo. A contraposição, todavia, é uma tomada de posição na qual o sujeito expressa e se expressa ideologicamente (ou seja, também enquanto prática) contra a origem do incômodo; contra os fundamentos (causas) que deflagram esse incômodo.

Para que se realize uma posição ideológica contrária, sistemática e consciente do sujeito ao Sujeito universal, necessita-se que ocorra um processo de *desidentificação*. A desidentificação é uma modalidade subjetiva e discursiva que se caracteriza pelo fato de integrar “[...] o *efeito das ciências e da prática política do proletariado sobre a forma-sujeito*, isto é, de uma *tomada de posição não subjetiva* [...]” (PÊCHEUX, 2014, p.201). No entanto, o processo de desidentificação se constitui por uma tomada de posição, por uma ação ideológica: trata de um processo de desidentificar-se de uma FD para identificar-se com outra, ideologicamente contrária. A atuação da ideologia no processo de desidentificação, conforme Pêcheux (2014), serviria “as avessas”; não sobre e contra

---

<sup>72</sup> Expressão de Pêcheux (2014).

si mesma, tentando eliminar e apagar sua existência, mas tornando-a o mais visível possível em seu próprio funcionamento. Essa “terceira modalidade” constitui um *trabalho* (transformação-deslocamento) *da forma sujeito* e não sua *anulação*. Em outros termos, esse efeito de desidentificação se realiza paradoxalmente por “*um processo subjetivo de apropriação dos conceitos científicos e de identificação com as organizações políticas ‘de tipo novo’*” (idem, p.201).

Palavras não bastam!<sup>73</sup> Para termos um tipo de formação que se contraponha *causalmente* ao discurso tecnicista, se faz necessário um processo discursivo de identificação com as organizações políticas de *tipo novo* a partir da desidentificação com a forma Sujeito universal e da superação da sociedade do capital. Para se opor às causas do incômodo, não é suficiente se contraidentificar com a FD, é necessário também que o sujeito se desidentifique da Formação Ideológica que o domina. Afinal, é possível conservar velhas práticas em pessoas incomodadas com estas mesmas velhas práticas.

A contradição é a força aglutinadora e, ao mesmo tempo, discrepante que põe a possibilidade de o sujeito permanecer identificado, ao passo que produz contra-discursos e se revolta com essa dominação. Se não há ritual sem falhas, é por conta da contradição, enquanto força articuladora dos contrários. Todavia, em determinados momentos históricos, a eficácia do ritual de dominação continuará mesmo com o aparecimento de algumas dessas falhas<sup>74</sup> e de resistência à estas<sup>75</sup>. Não há dominação sem resistência! Mas, em certas conjunturas, a resistência sustenta a dominação; eis o sentido de contradição dialética.

Por considerarmos o primado fundamental do discurso em produzir mudanças na realidade social devido a sua condição de materializar-se ideologicamente (orientando e movendo a conduta de outros homens) na linguagem, é que entendemos que a farsa analisada aqui possui determinação central econômica. Na formação das trabalhadoras

---

<sup>73</sup> Lembremos com Pêcheux (2014) que o intradiscurso é um efeito do interdiscurso sobre ele mesmo. É por intermédio desse efeito que ocorrem tanto os deslocamentos dos elementos de saber de uma FD para outra como os deslizamentos de sentido. Nesse efeito sobre si, o interdiscurso poderá materializar num dado enunciado, sob o efeito da univocidade, dizeres contrários (expressões da contra-identificação) ao seu real funcionamento discursivo (por exemplo: a palavra liberdade pode ser empregada para refletir aprisionamento). O sentido das palavras está na articulação da linguagem com a história.

<sup>74</sup> Referimo-nos às falhas que podem aparecer, aquelas que não colocam em risco a estrutura causal do sistema.

<sup>75</sup> No Brasil, um dos exemplos mais expressivos dessa condição foram os governos de centro-esquerda do Partido dos Trabalhadores.

enfermeiras, a sustentação do discurso tecnicista, pelo *efeito de contraposição*, produz a farsa da novidade que garante de um lado, a formação de uma força de trabalho que garanta, a partir – mas não somente – do setor saúde a manutenção das condições de exploração dos trabalhadores em potencial; e a internalização/legitimação da contraditória lógica capitalista. Nesse sentido, e em última análise, o que está em jogo na tensão discursiva que funda as DCENF é o interesse material de reprodução do capital e de extração da mais-valia.

## 5 DA FARSA À NOVA TRAGÉDIA: O CAVALO DE TROIA DENTRO DA CIDADELA<sup>76</sup> (A PROPÓSITO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS)

*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.*

(Karl Marx em “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”)

Nosso caminho analítico sobre as DCENF teve início em 2012, quando à época o incômodo era dirigido ao que denominávamos *não questionamento e aceitação positiva* dos pressupostos das DCENF, por grande parte dos pesquisadores da formação em enfermagem no Brasil. Descobrimos que tal motivo decorria da causa que requisitava a criação das referidas diretrizes, a saber, a crise estrutural do capital e a sua imperiosa reformulação na estratégia ideológica de dominação (CAVALACANTI, 2017). Ao final da dissertação de mestrado, devido ao caráter inconcluso de toda pesquisa, deparamo-nos com outras dúvidas, questionamentos e objetivos, mas dois em especial: interessava-nos desvelar o mecanismo ideológico do discurso das DCENF; e o motivo deste se expressar na forma de *aceitação positiva* e de *não questionamento*. Trouxemos esses objetivos para a pesquisa de doutorado e aqui entendemos que tais posturas se desdobravam a partir do bem-sucedido efeito discursivo de consenso, que por sua vez, construía-se por uma série de outros efeitos, principalmente o de contraposição e o de novidade.

Consideramos que esse efeito de consenso, em última análise, é a expressão consolidada da ação do Cavalo de Tróia na cidadela da enfermagem, representada aqui na posição do seu principal porta-voz, a ABEn. A garantia desse efeito de consenso decorre também do fato da forma sujeito se realizar nas condições produzidas pelo

---

<sup>76</sup> É uma Referência a Michel Pêcheux (2014), quando este associa o termo cidadela teórica ao campo de conhecimento inaugurado pela AD.

sistema do capital sob a dominância geral do jurídico, no caso específico das DCENF, enquanto documento oficial. No entanto, respeitando a categoria dialética da contradição, devemos considerar que nenhum consenso é absoluto. Usando da analogia à guerra de Tróia, entendemos que na formação das enfermeiras brasileiras, a existência do Cavalo já é em si uma expressão de resistência; de forma parecida ocorre também quando este adentra ao seu destino: mesmo a ABEn permanecendo identificada ao discurso tecnicista, ela continua a resistir a essa dominação, objetiva e subjetivamente.

O que se viu no decorrer dos SENADENs foi a continuidade das tensões discursivas em torno da proposta que buscava a junção problemática, sob a predominância profissional desenvolvimentista, entre uma educação progressista, questionadora do neoliberalismo e das mazelas sociais mais perceptíveis – mas não da lógica do capital em si – e uma educação pautada pelo humanismo (para a cidadania e o desenvolvimento de políticas públicas). A história mostrou que, com o passar das edições dos SENADENs e CEBENs, houve o fortalecimento de ações orientadas para o desenvolvimento técnico profissionalizante, acompanhadas do disfarce garantido pelo discurso humanista. Representa essa condição, com maior vigor, a recepção desenvolvimentista do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem (PROFAE); e a adoção de medidas do Ensino a Distância e de novas tecnologias como estratégias de qualificação profissional, sob a justificativa de que isso melhoraria a qualidade da assistência no âmbito da saúde coletiva, especificamente através do SUS.

Faz-se necessário dizer também, que o efeito de consenso produzido pelo Cavalo de Tróia se ergue a partir do trabalho de outro efeito de sentido, o de evidência. Precisamente sobre a cadeia de evidências de ordem dos fatos relativa aos sentidos de profissional, humanista, crítico, generalista e competente. Isso porque, no imaginário da formação social capitalista, a finalidade hegemônica do processo formativo escolar, determinada em sua memória discursiva, é a construção de sujeitos profissionais competentes, e de preferência com valores humanistas (crítico e reflexivo).

Somente com a AD conseguimos chegar ao entendimento dos sentidos produzidos no discurso das DCENF: o sentido de enfermeira profissional, crítica, reflexiva, humanista e generalista não se explica na superficialidade do texto, nas cadeias de evidências desses já-ditos, mas em suas articulações com a história, no efeito metafórico da substituição de palavras (ou expressões e proposições) por outras, considerando a

função ideológica que elas possuem com as FDs que as filiam. Entendemos por isso, que a espécie de contentamento da ABEn com os elementos de saber do discurso educacional humanista representa a identificação dessa forma sujeito com a ideologia dominante, a partir da subjetivação do “sempre-já aí” na forma de um funcionamento ideológico espontâneo antigo. Ressaltamos, assim, que o efeito de evidência que se expressou a partir da ABEn, é fruto de uma tomada de posição idealista (na forma também de contraidentificação) acerca do que foi oferecido pelo Outro no processo de construção e implementação das DCENF.

A estratégia de disfarce – o próprio efeito de contraposição – que produziu a farsa que demonstramos nessa tese, decorreu genericamente da necessidade imperiosa que o capitalismo possui de se estabelecer como um sistema de dominação sem se apresentar como tal. Isso porque, dada a sua lógica antagônica, desigual e totalitária, o capital precisa criar uma aparência invertida de sua essência, bem como de suas determinações fundamentais, das quais o tecnicismo faz parte. Especificamente sobre o processo de formação da enfermeira brasileira, há, a partir do fim da década de 1980, diante dos questionamentos da referida categoria ao caráter tecnicista da profissão e de seu processo formativo, uma tentativa de sobrepor essa determinação fetichista da técnica no envoltório do discurso humanista.

Registrava-se ao curso dos anos de 1980, na forma propostas pedagógicas, a tendência de junção de duas tendências filosóficas idealistas aparentemente dissonantes: o positivismo e a fenomenologia. No entanto, o que vimos a partir de então foi a complementação dessas ideologias teóricas quando submetidas ao denominador comum da reprodução capitalista. Para injetar sofisticação a vulgata do pragmatismo (neopositivista), presente na Pedagogia das Competências, as personificações do capital se dirigiram com frequência para algum tipo de renascimento neokantiano. Nas DCENF, destacamos como maior expoente dessa estratégia paradoxal construída pela resignificação do discurso tecnicista, a negação do político a partir de uma postura pseudo-crítica focada no desenvolvimento profissional e na participação dos rituais da democracia representativa<sup>77</sup>. Entretanto, pontuamos que as condições de produção-transmissão dos conhecimentos e saberes científicos estão inscritas no interior da luta de classes. Os interesses econômicos de reprodução do capital são assim traduzidos pelo

---

<sup>77</sup> Trata-se de uma tentativa de resignificação da neutralidade científica.

tecnicismo nas suas vertentes teóricas de realização. O fetiche da técnica se constitui nas DCENF de tal forma, como uma política científica disfarçada sob o manto humanista.

O tecnicismo é um imperativo do capital para sua própria reprodução a partir da geração de mais-valor. Nesse sentido, entendemos que o fetiche da técnica continuará determinando o trabalho e a formação de trabalhadoras e trabalhadores, enquanto as estruturas capitalistas sobreviverem, não importando por qual estratégia discursiva. Podemos verificar essa condição inclusive nesse momento de crise sanitária decorrente da pandemia de Covid-19, através do rejuvenescimento do fetiche da técnica e do discurso tecnicista. Por isso, tentamos recusar o efeito Münchhausen<sup>78</sup> que incorreríamos ao considerar que uma mudança curricular, ainda que de orientação marxista, teria capacidade de romper com o caráter tecnicista do trabalho e da formação das trabalhadoras enfermeiras.

As análises feitas neste trabalho nos permitem afirmar que as DCENF, aparentemente, apontam para uma contraposição à formação tecnicista. Todavia, este apontamento é apenas um efeito, não a realidade em si. Quando tal documento é analisado numa perspectiva discursiva materialista, vê-se a constituição da materialização de um discurso que, em seus efeitos de sentido, tenta ocultar as imposições do capital em crise à formação em enfermagem no país. Nesse sentido, expressam-se nas DCENF as contradições de um discurso que se pretende alinhado a uma formação de base humanista, nos termos aparentes das referidas Diretrizes, enquanto reproduzem os efeitos ideológicos da histórica supremacia da técnica na formação das trabalhadoras enfermeiras.

Ao buscar investigar o *corpus* da pesquisa sob uma tomada de posição materialista, ou seja, enquanto uma tomada de posição em relação ao que é, optamos, como Pêcheux (2014), pelo fogo de um trabalho crítico. Tivemos por finalidade descobrir o segredo por trás do efeito de consenso produzido nas DCENF; lutar para que esse segredo não continuasse oculto; explicar e expor a farsa.

Este trabalho buscou, enfim, cumprir a tarefa imediata da filosofia que está a serviço da história: estabelecer a verdade do aquém. Buscou ainda oferecer as enfermeiras instrumentos que as possibilitem refletir sobre os limites da farsa de nossa formação; arrancar “as flores imaginárias dos grilhões”. No entanto, nossa finalidade não se limita

---

<sup>78</sup> Como pensado por Pêcheux (2014) em Semântica e Discurso.

em denunciar: a tarefa histórica do analista do discurso é também política, “é preciso ousar se revoltar”. Uma vez que arrancadas as flores imaginárias dos grilhões temos de nos desvencilhar deles, ou seja: desmascarar a farsa para sairmos da tragédia.

Afinal, como nos lembra o saudoso Antônio Carlos Belchior: “amar e mudar as coisas me interessa mais”!

## REFERÊNCIAS

- ABEn-Associação Brasileira de Enfermagem. *Carta de Florianópolis: Enquadramento das Diretrizes Curriculares do Curso de Enfermagem*. Olho Mágico 1999; 5: 27-30.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 3.ed. Tradução de Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- ALTHUSSER, Louis. A querela do humanismo (1967). *Crítica Marxista*, São Paulo, Xamã, v.1, n.9, 1999, p. 9-51.
- AMARAL, M.V.B. A dêixis discursiva: formas de representação do sujeito, do tempo e do espaço no discurso. *Revista do GELNE*. Vol. 2. 2000.
- AMARAL, M. V. B. *Discurso e relações de trabalho*. 2. ed. Maceió: Edufal, 2016.
- AMARAL, M. V. B. *Discurso e relações de trabalho*. Maceió: Edufal, 2005.
- ARAÚJO. R. M. L. As referências da pedagogia das competências. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004.
- BAGNATO, M. H. S. *Licenciatura em enfermagem: para quê?* Tese de Doutorado, Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 1994.
- BATISTA, R. L. ; ALVES, G. *A ideologia da educação profissional no contexto do neoliberalismo e da reestruturação produtiva do capital*. In.: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” 7, 2009, Campinas/ SP – UNICAMP. Anais (on-line).
- BRASIL. *Decreto nº 16.300 de 31 de dezembro de 1923*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 1/2/1924, Página 3199. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16300-31-dezembro-1923-503177-publicacaooriginal-1-pe.html>
- BRASIL. *Decreto 27.428, de 14 de novembro de 1949*. Aprova o Regulamento básico para os cursos de enfermagem e de auxiliar de enfermagem. Rio de Janeiro, 14 de novembro de 1949. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D27426.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D27426.htm)
- BRASIL. (1961). *Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retrieved from <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960---1969/lei---402420dezembro---1961---353722---norma---pl.html>.
- BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm).

- BRASIL. *Parecer n. 271/62, de 19 de outubro de 1962*. Dispõe sobre o currículo mínimo do curso de enfermagem. In Brasil. Brasília, DF, 1962.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 1721 de 15 de dezembro de 1994*. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 de dez. 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Parecer de 6 de abril de 1994*. Diretrizes do currículo mínimo de enfermagem. Brasília, DF, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 3/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de Novembro de 2001. Seção 1, p. 37.
- CAVALCANTI, F. M. S. *A formação em enfermagem no Brasil e as imposições do capital em crise*. Maceió: edufal, 2017.
- CHEPTULIN, A. *A dialética materialista*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.
- CONEIN, B. Décrire un événement politique. In: COLLOQUE "MATERIALITES DISCURSIVES, 8., 1980, Nanterre. Anais... Paris: Université de Paris, 1980. p. 55-64.
- CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (Brasil). *Enfermagem em números*. Brasília, DF: COFEN, 2019
- COSTA, F. J. F. *Ideologia e Educação na Perspectiva da Ontologia Marxiana*. Tese de Doutorado em Educação Brasileira. UFC: PPEB, 2007. Não Publicado.
- COSTA, G. M. Lúkács e a Ideologia como Categoria Ontológica da Vida Social. Maringá/PR: *Revista Urutágua*. n. 9, 2006.
- CHRISTÓFARO, M. A. C. Currículo Mínimo para Formação do Enfermeiro: na ordem do dia. *Rev Bras Enf*, v.44, n.213, p.7-9, 1991.
- DECLARAÇÃO DE ALMA-ATA. *Conferência Internacional sobre cuidados primários de saúde*. Alma-Ata; USSR, 1978.
- ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- ENGUITA, M. F. *Trabalho, Escola e Ideologia – Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre/RS: Artes médicas, 1993.
- DANIELSKI, K. *O currículo integrado em enfermagem – um estudo sobre a faculdade regional de Blumenau*. Dissertação de Mestrado em Educação. FURB, 2009. Não publicado.
- ERICSON, S. Processos de modelização na institucionalização de saberes no campo de enfermagem. In: AMARAL, Maria Virgínia Borges do; ERICSON, S. *Do discurso: fundamentos e práticas*. Maceió: Edufal, 2019.

- FERNANDES, F. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: AlfaÔmega.1975.
- FLORENCIO, A. M. G. *et al. Análise do Discurso: fundamentos e prática.* Maceió: Edufal, 2017.
- FRAZOI, N. L. *Entre a Formação e o Trabalho: trajetórias e identidades profissionais.* Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2006.
- FREIRE, M. A. M.; AMORIM, W. O Relatório Goldmark e a Enfermagem de saúde pública na capital do Brasil – 1923 a 1927. In.: PORTO; F.; AMORIM, W. (Orgs.) *História da Enfermagem.* São Caetano do Sul/SP: Yendis, 2010.
- FREUD, S. O EU e o ID. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GADET, F; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2001.
- GALLEGUILLOS, T. G. B.; OLIVEIRA, M. A. C. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. *Rev Esc Enf USP*, v.35, n. 1,p. 80-7, mar. 2001
- GARCIA, T.R; CHIANCA,T,C.M.; MOREIRA, A.S.P. Retrospectiva histórica do ensino de enfermagem no Brasil e tendências atuais. *Rev Gaúcha Enf*, v.16, n.1/2, p.'74-81, 1995.
- GERMANO, R. M. *Educação e ideologia da Enfermagem no Brasil – 1955-1980.* 4. ed. rev. e ampl. São Caetano do Sul/SP: Yendis, 2007.
- GERMANO, R. M. *Educação e ideologia da Enfermagem no Brasil.* São Paulo: Cortez, 1983.
- INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito na Análise do Discurso. In: MITTMANN, S; GRIGOLETTO, E; CAZARIN, E. A. (Org.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua.* Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 9-33.
- KIKUCHI, E. M. *Vivenciando o Mundo da Avaliação em um Currículo Integrado de Enfermagem: uma Abordagem à Luz de Heidegger.* Tese de Doutorado em Enfermagem. UEL, 2009. Não publicado.
- LACKS, S. *Formação de Professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento.* Tese de Doutorado em Educação. UFBA, 2004
- LÊNIN, V.I. *O Estado e a Revolução.* Campinas/SP: FE/UNICAMP, 2011.

LIMA, R.J.O. Primeiro currículo das escolas modelo referência na formação de enfermeiros no Brasil e na Argentina. Tese de doutorado apresentada à Escola Paulista de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo. Não publicada.

LINS, A. M. *O programa UNI da fundação Kellogg no Brasil: uma avaliação a partir do postulado de coerência de Mario Testa*. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva. UNICAMP, 1997. Não publicado.

LOPES JÚNIOR, L. C. *Análise do ensino de genética e genômica em cursos de graduação em enfermagem no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Ciências. USP, 2013. Não publicado.

LUKÁCS, G. *Conversando com Lukács*. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização, 1978

LUKÁCS, G. *Il lavoro. Per una ontologia dell'Essere Sociale*. Vol. 1. Roma: Editori Riuniti, 1976/1983. Tradução de Ivo Tonet. Mimeo.

LUKÁCS, G.. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo editorial, 2013.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MAGALHÃES, B.; MARIANI, B. S. C. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. *Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC*, v. 10, n. 2, p. 391-408, 2010.

MARIANI, B. S. C. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

MALISKA, I. C. A. *et al.* A organização da Enfermagem e da saúde no contexto da idade contemporânea: a revolução tecnológica (1990-2008). In.: PADILHA, M. I.; BORENSTEIN, M. S.; SANTOS, I. *Enfermagem – história de uma profissão*. São Caetano do Sul/SP: Editora Difusão, 2011.

MARTINS, L. G. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In.: DUARTE, N. (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008

MARX, K. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo : Boitempo, 2011.

MARX, K. *O Capital – crítica da economia política*. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 31. ed. 2013.

- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- MELO, K. M. S. *Discurso, consenso e conflito: a (re) significação da profissão docente no Brasil*. Maceió: Edufal, 2011.
- MENDES-GONÇALVES, R. B. *Saúde, sociedade e história*. São Paulo: Hucitec; Porto Alegre: Rede Unida, 2017.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008a.
- MÉSZÁROS, I. *A montanha que devemos conquistar*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.
- MÉSZÁROS, I. *Filosofia, Ideologia e Ciência Social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008b.
- MÉSZÁROS, I. *O poder da Ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- MÉSZÁROS, I. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana (Org.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.
- MONTEIRO, B.A. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Escolas de Enfermagem na Década de 1960: uma visão histórica*. Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, 2009.
- MOURA, A. et al. SENADEn: expressão política da Educação em Enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*; 59(esp): 442-53, 2006.
- NIGHTINGALE, F. *Anotações de enfermagem: o que é, e o que não é*. [1860]. Trad. Janaina Belém. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2010.
- OGUISSO, T. *A influência francesa na enfermagem brasileira*. In.: (org.). *Trajetória histórica e legal da enfermagem*. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2007. p.130-158.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- PAIM, J. S. *Reforma sanitária brasileira: compreensão para compreensão e crítica*. Tese de Doutorado em Saúde Pública. UFBA, 2007. Não publicado.
- PAULO NETTO, J. *A construção do projeto ético-político contemporâneo*. In.: *Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 1 – Brasília: Cead/ABEPSS/CFESS*, 1999.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões e deslocamentos. Tradução de José Horta Nunes. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.19, p.7-24, 1990.

PÊCHEUX, M. Língua, linguagens, discurso. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Org.). *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. Tradução de Carlos Piovezani e Vanice Sargentini. São Paulo: Contexto, 2016.

PÊCHEUX, M. *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. São Paulo: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: editora unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: editora unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. Uma análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2001.

PERRENOUD, P. *Desenvolver as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RICOEUR, P. *A metáfora viva*. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

RIZOTTO, M. L. F. (Re)vendo a questão da origem da enfermagem profissional no Brasil: a Escola de Anna Nery e o mito da vinculação com a Saúde Pública. *Trajeto* 2, 1995(5):110-123.

SANTOS, T. A.; MELO, C. M. M. *Valor do trabalho da enfermeira*. Salvador: Edufba, 2019.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In.: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo e educação*. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, S. E. V.; CAVALCANTI, F. M. S. *O processo de formação em enfermagem no Brasil e as imposições do capital em crise*. Maceió: Edufal, 2013.

SILVA, S. E. V.; SILVA, M. S. *O processo de (des) identidade profissional da enfermagem*. Maceió: Edufal, 2014.

- SILVA, S. E. V. *Agronegócio e agricultura familiar: a desfaçatez do Estado e a insustentabilidade do discurso do capital*. Maceió: Edufal, 2015a.
- SILVA, S. E. V. Movimento participação: acontecimento enunciativo e formação teórico-política de mulheres enfermeiras. In: *Seminário de Estudos em Análise do Discurso* (SEAD), 8., 2017, Recife. Anais eletrônicos. Disponível em: [http://anaisdosead.com.br/8SEAD/POSTERES/POSTER%20E5\\_SSilva.pdf](http://anaisdosead.com.br/8SEAD/POSTERES/POSTER%20E5_SSilva.pdf)
- SILVA, S. E. V. Por uma teoria social da enfermagem. In: SILVA, Sóstenes Ericson Vicente da. *Contribuição a crítica da enfermagem moderna*. Maceió: Edufal, 2015b.
- SILVA JÚNIOR, J. R. S. ; GONZÁLEZ, J. L. C. Reformas Educacionais, Competências e Prática Social. *Trabalho & Educação*, Vol.9. Belo Horizonte, 2001.
- TEIXEIRA, F. J. S. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, F. J. S ; OLIVEIRA, M. A. *Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva – As novas determinações do mundo do trabalho*. Fortaleza: Cortez, 1998.
- TONET, I. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- TONET, I. *Educação contra o capital*. São Paulo: Instituto Lúkács, 2012.
- VIEIRA, A. C. N. C. A reforma da educação profissional e o currículo: considerações acerca da identidade profissional hoje. In: MAGALHÃES, B.; BERTOLDO, E. (orgs.). *Trabalho, educação e formação humana*. Maceió: Edufal/PPGE/CEDU, 2005.

