

Educação libertadora, *habitus* e saúde do trabalhador: uma articulação fundamental

TATIANA PEREIRA DAS NEVES GAMARRA*

Resumo:

Este ensaio tem por objetivo discutir as relações entre a educação libertadora, o conceito de *habitus* e a saúde do trabalhador. A incorporação de tal noção é muito importante no diálogo da saúde do trabalhador com a educação em seu sentido amplo, pois, enfatiza as diferenças e as particularidades de cada trabalhador individualmente e como parte de um coletivo. Conclui-se que educar em uma perspectiva ampla e libertadora implica também reconhecer e respeitar singularidades, diferenças e *habitus* dos trabalhadores, considerando-os reais sujeitos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação libertadora; *Habitus*; Saúde do trabalhador.

1. Introdução

Este ensaio tem por objetivo discutir as relações entre a educação libertadora, o conceito de *habitus* e a saúde do trabalhador. Parte-se da premissa que a noção de educação ultrapassa a idéia de treinamento e pretende-se destacar como a articulação da idéia de educação como liberdade com a noção de *habitus* pode contribuir para uma melhor fundamentação metodológica do campo da saúde do trabalhador.

É importante que enfatizar que o campo da saúde do trabalhador representa uma forma de estudar a relação entre saúde e trabalho heterodoxa aos setores hegemônicos, pois ao destacar o trabalhador como ser social no processo de produção, recusa-se em considerá-lo mero agente passivo de ações e informações (BARROS DE OLIVEIRA; FADEL DE VASCONCELLOS, 2000: 93).

Esta reflexão organiza-se da seguinte maneira: na próxima seção será realizada uma aproximação à educação, já na terceira seção será apresentada a proposta da saúde do trabalhador, na quarta seção formula-se a articulação entre educação e saúde do trabalhador.

2. Uma aproximação à educação

Pode-se afirmar que a educação é o principal instrumento de continuidade da vida humana, pois permite que a vida, a memória e a cultura de um determinado grupo continuem mesmo depois da morte dos indivíduos deste grupo social (MOREIRA, 2002: 120).

Educar significa envolver o indivíduo em sua totalidade, considerando todas as variáveis da história e da cultura de cada educando, compreendendo-se que o educando nunca aprende uma habilidade isoladamente, mas ao contrário, a aprendizagem acontece de

maneira simultânea (TEIXEIRA, 1957). Entretanto, de acordo com a tradição pedagógica predominante, os educandos são tratados como iguais, desconsiderando-se as suas particularidades, diferenças e disposições incorporadas (*habitus*); tal desconsideração ocasiona sérias implicações como a perpetuação e legitimação das desigualdades sociais (BOURDIEU, 1998: 53).

De acordo com Bourdieu (1998: 58), o sistema escolar opera uma seleção, com as aparências de equidade formal, sancionando e consagrando as desigualdades reais, e contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as torna legítimas. Por conferir uma sanção que se pretende neutra a habilidades condicionadas socialmente que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, a escola transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural (BOURDIEU, 1998: 59).

Além disso, ao se analisar as relações educador-educando na escola ou fora dela pode-se perceber estas relações possuem uma característica marcante: são fundamentalmente narradoras ou dissertativas (FREIRE, 1987). Nesta narração ou dissertação o sujeito é o educador que conduz o educando a memorizar de maneira mecânica o conteúdo narrado, com o educando sendo transformado em “recipiente” que será “enchido” pelo educador. Assim, a educação torna-se um ato de depositar, no qual os educandos são depositários e o educador é o depositante, concepção denominada por Freire (1987) de educação “bancária”.

Esta visão “bancária” da educação anula ou diminui a criatividade dos educandos, estimulando a ingenuidade dos mesmos, satisfazendo, desta forma, aos interesses dos grupos dominantes e opressores. Entretanto, a idéia de educação que se propõe como libertadora não pode ser a concepção dos depósitos de conteúdos, mas, ao contrário, deve envolver a problematização dos homens em suas relações com o mundo. Entretanto, a idéia de educação que se propõe como libertadora deve envolver a problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987).

3. A proposta da saúde do trabalhador

A construção do campo da Saúde do Trabalhador, na América Latina e especialmente no Brasil, origina-se na luta dos trabalhadores pelo direito à saúde no trabalho e é marcada por uma abordagem diferenciada da relação saúde-trabalho, uma vez que compreende o "processo de trabalho" como a categoria essencial para analisar a relação entre a saúde e o trabalho (MENDES; DIAS, 1991: 347; LAURELL; NORIEGA, 1989: 106).

O campo da Saúde do Trabalhador tem como objetivo estudar e intervir nas relações entre o trabalho e a saúde, a partir do processo de trabalho, com a incorporação da experiência do trabalhador, através da participação deste nas pesquisas e ações. Além disso, parte da compreensão de que nos grupos humanos, definidos pela sua inserção social específica, se manifestam de forma mais clara os nexos biopsíquicos historicamente determinados, pois os ambientes são antes de tudo uma síntese das formas sociais (LAURELL; NORIEGA, 1989: 103). Esse entendimento se opõe à concepção de causalidade, que vincula a

doença a um agente específico ou a um grupo de fatores de risco presentes no ambiente de trabalho (MENDES; DIAS, 1991: 347) e aponta para uma outra noção de saúde: uma luta contínua, uma conquista permanente, em meio às forças políticas. Nesse sentido, o combate aos danos à saúde se dá principalmente através de mudanças no próprio processo de trabalho e também nas relações sociais que o organizam.

Este campo foi inspirado no movimento operário italiano (ODONNE et al., 1986: 76), que teve como um de seus princípios fundamentais: a não-delegação, ou seja, os operários podem e devem organizar-se para solucionar os problemas de saúde surgidos nos seus ambientes de trabalho. É justamente essa afirmação do trabalhador como sujeito ativo do processo saúde/doença que caracteriza a constituição do campo da Saúde do Trabalhador, abordagem interdisciplinar, que privilegia a participação dos trabalhadores, capazes de contribuir com seu saber para a compreensão do impacto do trabalho sobre a saúde e de intervir politicamente para transformar a realidade.

4. Educação libertadora, *habitus* e saúde do trabalhador: uma articulação profícua

Este ensaio tem como pressuposto que a noção de educação ultrapassa a idéia de treinamento, pois quando se faz referência à educação, alude-se à experiência conjunta, à atividade comum, algo que não acontece no treinamento ou mera transmissão de informações (MOREIRA, 2002: 123; DEWEY, 1959: 14).

É importante destacar também que a comunicação pedagógica depende estritamente da cultura do receptor, de seu meio familiar, de seus valores e de seu estilo de vida (BOURDIEU, 1998:

63). Assim, a consideração da noção de *habitus* de Bourdieu (1996: 21) – enquanto estruturas, disposições incorporadas que geram, unificam e retraduzem as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida – torna-se fundamental na educação na sua perspectiva libertadora, uma vez que tal conceito implica em uma recusa de reduzir os agentes sociais, considerando-os, ao contrário, ativos e atuantes.

Os *habitus* geram práticas distintas e distintivas, sendo simultaneamente diferenciados e diferenciadores, sendo também uma espécie de senso prático, produto da incorporação de estruturas objetivas (BOURDIEU, 1996: 22). O conceito de *habitus* expressa a negação da dicotomia entre consciência e do inconsciente, do finalismo e do mecanicismo, indicando um conhecimento adquirido e também um haver, uma disposição incorporada, quase postural (BOURDIEU, 1989: 61). Deve-se destacar que a incorporação de tal noção é muito importante no diálogo da saúde do trabalhador com a educação em seu sentido amplo, pois, a ênfase nas diferenças e particularidades de cada trabalhador individualmente e como parte de um coletivo, de um grupo ou classe, pode contribuir na superação de vários tipos de programas de “educação” que com o pretexto de garantir saúde e segurança no trabalho, padronizam maneiras de trabalhar “corretas”, desconsiderando, assim, as singularidades, saberes e *habitus* dos trabalhadores.

Educar em um sentido amplo e libertador significa, também, recusar a concepção “bancária” da educação (FREIRE, 1987), que compreende as pessoas na condição de recipientes passivos de informação, que necessitam ser conscientizadas, adestradas e

treinadas. De acordo com Freire (1987) não é possível chegar aos trabalhadores por meio da perspectiva “bancária” da educação, pois, assim, estar-se-ia entregando-lhes conhecimento e impondo-lhes o modelo de “bom homem” (passivo) que existe nos programas organizados pelos opressores-patrões.

Portanto, a perspectiva da educação libertadora também gera uma contribuição fundamental ao campo da saúde do trabalhador, pois, com tal compreensão de educação, há uma ruptura da idéia de educação como mero treinamento e depósito de informações, que implica, no caso dos ambientes de trabalho, a simples transmissão de informações e normas de trabalhar seguras, que, de acordo com Minayo-Gomez e Thedim-Costa (1997: 23), representam, em determinadas situações, apenas uma prevenção simbólica.

A ação educativa em seu enfoque libertador significa, portanto, ao considerar e respeitar o saber dos trabalhadores, propondo soluções a partir do conhecimento empírico do trabalhador sobre os riscos no seu ambiente de trabalho, um dos pressupostos na idéia de uma saúde do trabalhador, ao invés de relacionada, pertencente ao próprio trabalhador (BARROS DE OLIVEIRA; FADEL DE VASCONCELLOS, 2000: 93). Além disso, educar em uma perspectiva ampla e libertadora implica também reconhecer e respeitar singularidades, diferenças e *habitus* dos trabalhadores, considerando-os reais sujeitos de aprendizagem.

Referências

- BARROS DE OLIVEIRA, M. H.; FADEL DE VASCONCELLOS, L. C. As políticas públicas brasileiras de saúde do trabalhador: tempos de avaliação. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 55, p. 92 -103, maio/ ago. 2000.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difusão Editorial, 1989.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LAURELL, A. C.; NORIEGA, M. **Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MENDES, R.; DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 341-349, 1991.
- MINAYO-GOMEZ, C.; THEDIM-COSTA, S. M. F. A construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 21-32, 1997.
- MOREIRA, C. O. F. **Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- ODDONE, I.; MARRI, G.; GLÓRIA, S.; BRIANTE, G.; CHIATTELLA, M.; RE, A. **Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- TEIXEIRA, A. Ciência e arte de educar. **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 5-22, ago. 1957.

* TATIANA PEREIRA DAS NEVES GAMARRA é Biomédica (UNI-RIO), Especialista em Saúde Pública (ENSP-FIOCRUZ), mestranda em Saúde Pública (ENSP-FIOCRUZ).