

Entrevista com Naomar de Almeida Filho

naomarmalmeida@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-4435-755>

Educação e Saúde Coletiva em tempos de intolerância e crise institucional

Education and Collective Health in times of intolerance and institutional crisis

Educación y Salud Coletiva en tiempo de intolerancia y crisis institucional



Naomar de Almeida Filho, em entrevista à Reciis, avalia o percurso da saúde coletiva no Brasil, experiências de gestão em saúde e educação posteriores à Constituição Federal e, em particular, a de gestão de universidades públicas, em um contexto de crise institucional e de intolerância. Aborda também o papel do Estado no enfrentamento das desigualdades sociais, especialmente no acesso à saúde e à educação, temas também abordados em sua [aula inaugural no Icict](#). Naomar de Almeida Filho é professor titular aposentado do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ex-reitor da UFBA e da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Palavras-chave: Saúde coletiva; Saúde pública; Saúde; Educação; Gestão pública; Fatores socioeconômicos; Desigualdades em saúde; Estado.

Keywords: Collective health; Public healthcare; Health; Education; Public management; Socioeconomic factors; Health status disparities; State.

Palabras clave: Salud coletiva; Salud pública; Salud; Educación; Gestión pública; Factores socioeconómicos; Disparidades en el estado de salud; Estado.

INFORMAÇÕES

Entrevistadores: Christovam Barcellos, Rosany Bochner.

Fotografia: Raquel Portugal.

Licença CC BY-NC atribuição não comercial. Com essa licença é permitido acessar, baixar (download), copiar, imprimir, compartilhar, reutilizar e distribuir os artigos, desde que para uso não comercial e com a citação da fonte, conferindo os devidos créditos de autoria e menção à Reciis. Nesses casos, nenhuma permissão é necessária por parte dos autores ou dos editores

Reciis: Como você descreveria sua trajetória no processo de construção da Saúde Coletiva?

Naomar de Almeida Filho: Graduei-me na Faculdade de Medicina da UFBA em 1975. Estávamos sob a ditadura militar, mas já num momento em que se começava a organizar, em todo o país, uma resistência política, com uma forte militância na área da saúde, em especial, a chamada “renovação médica”. Eu era recém-formado, estava fazendo o mestrado e, naquele momento inicial, participei também da formação do Cebes (Centro Brasileiro de Estudos de Saúde). Essa mobilização se orientou pelos conceitos que depois alimentaram a Reforma Sanitária e o movimento pela Saúde Coletiva. Isso aconteceu justamente a partir de 1979, quando a Abrasco (Associação Brasileira de Saúde Coletiva) foi fundada. Em seguida, articulamos a retomada de várias entidades, principalmente associações de especialidades e depois associações médicas, conselhos, pelo Brasil inteiro. Foi um movimento também de recuperação das ideias da medicina social latino-americana¹, muito rico como processo e como aprendizagem. Participei de todo esse processo ainda como iniciante.

Eu me formei em medicina com a intenção de me tornar psiquiatra ou, pelo menos, atuar na área da saúde mental. Mas por uma série de problemas, inclusive ligados à militância política (pois havia naquele período uma repressão bastante forte), fiz o mestrado em Saúde Comunitária na Universidade Federal da Bahia. Depois, fui cursar o doutorado em epidemiologia nos EUA e me concentrei em epidemiologia da saúde mental. Quando voltei, participei de várias pesquisas e comecei uma carreira acadêmica voltada para a epidemiologia social de problemas relacionados à saúde mental. Meu foco sempre foram as desigualdades: desigualdade de classe, de gênero, de faixa etária, e assuntos ligados ao que a gente chamava na época de epidemiologia psicossocial. Sempre me preocupei muito com a questão de raça e racismo. Minha produção científica, aproximadamente até o ano 2000, era basicamente essa, sempre com um viés teórico e metodológico^{2,3}. Em 2002, fui eleito reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Fiquei dois mandatos e tive que aprender, de modo muito autodidata, a lidar com questões de planejamento e gestão institucional na área da educação. Claro, levei alguma experiência da área da saúde e terminei me concentrando na interface entre saúde e educação, aí já com alguma produção escrita e reflexão crítica. Eu tinha publicado antes algumas obras sobre a teoria da epidemiologia, mais do ponto de vista epistemológico e histórico; depois, tentei transferir esse mesmo enfoque para a área da educação.

Reciis: E como você definiria o papel da saúde coletiva dentro dessa nova visão?

Naomar de Almeida Filho: Diria que, neste momento, a conexão que estou buscando fazer é estudar educação e saúde como elementos geradores das desigualdades em saúde. Sabemos que simplesmente constatar a existência de desigualdades não vai contribuir para resolver esse grave problema. É preciso buscar as causas das causas das causas⁴. A educação e a saúde são, para mim, poderosos dispositivos de reprodução de formas de desigualdade, inclusive difíceis de lidar, porque se trata de uma desigualdade qualitativa. Nesse caso, temos uma questão séria, porém muito simples: não se trata apenas de os sujeitos terem acesso aos serviços de saúde. É preciso ter acesso ao melhor que os serviços de saúde podem oferecer para prevenção, promoção, recuperação, proteção da saúde. Essa é uma questão muito ligada ao uso de tecnologia, pois faz parte de uma formação universitária que, no Brasil, tem se implicado não com a superação ou solução, mas com a preservação, conservação, promoção e expansão das desigualdades. O sistema de educação em saúde faz parte de um segmento do Estado dedicado, diretamente, à promoção de competências para reprodução das desigualdades em saúde.

Reciis: Sobre a questão das desigualdades em saúde, como estão sendo avaliadas? O desmonte do Estado e das instituições vem afetando a questão das desigualdades?

Naomar de Almeida Filho: Tenho uma hipótese sobre a desigualdade em saúde que toma como base, primeiro, uma pergunta: qual das desigualdades, na saúde? Por exemplo, uma comparação geográfica entre mortalidade infantil numa área pobre e numa área rica é descritiva. Isto pode indicar, de modo intuitivo, que o fato de a mortalidade ser mais alta na área pobre do que na rica mostra que a concentração de riqueza teria algum papel nesse processo. O que estou agora propondo é outra coisa: estudar desigualdade em saúde implica avaliar aspectos diferentes do próprio conceito de desigualdade, sendo um deles a desigualdade nos indicadores de saúde. Essa é uma desigualdade quantitativa, dimensional. É preciso que se verifique também a questão da posição diferencial dos sujeitos perante programas de promoção da saúde, que vão resultar nesses indicadores. Tem um terceiro ponto que é o acesso aos serviços e a abrangência de sua cobertura. Aí incide um elemento de desigualdade territorial sobre o qual raramente se fala. É a questão da inclusão territorial dos sujeitos, que depende de onde residem, onde trabalham, como se dá sua inserção no território. Identifico ainda uma quarta desigualdade, a mais complexa para lidar, apreender e estudar porque é a mais subjetiva. Refiro-me à desigualdade na qualidade do tratamento. Como, por exemplo, quando os sujeitos são recebidos na rede de saúde, podem ser tratados desigualmente de vários modos: alguém muito pobre, analfabetos, pessoas que têm pouco acesso à informação, comparados com os que têm acesso a recursos econômicos e que são detentores, por tudo isso, de capital político e poder.

Tematizar a questão da desigualdade de modo diferencial já é um primeiro passo. No entanto, esse primeiro passo não a resolve, porque é possível apenas sofisticar a descrição. O que tenho defendido é que precisamos compreender melhor os mecanismos que produzem e reproduzem tais desigualdades. Entre eles, aqueles que introduzem injustiça e indignidade nas desigualdades, e que por isso são capazes de transformar as desigualdades em iniquidades⁵. E acho, como mencionei, que a educação deve ser implicada como fonte importantíssima na produção dessa quarta desigualdade, que é por definição qualitativa e interna aos serviços de saúde.

Reciis: A saúde coletiva no Brasil foi caracterizada por uma relação estreita entre a pesquisa, o movimento social e governo. Essa ligação representou grandes progressos em algumas épocas; às vezes, tendo como protagonista o movimento social, às vezes, a pesquisa, outras vezes, o governo. Mais recentemente essas relações foram rompidas. Como retomar essa tradição de trabalhar juntos?

Naomar de Almeida Filho: Acho que tivemos uma primeira fase no início do movimento pela Saúde Coletiva que demandou muita construção conceitual. Arouca⁶, Donnangelo⁷ e outros contribuíram nessa fase, definida por profunda reflexão e construção de um discurso consistente de esquerda, por uma ideologia política clara, visando à renovação na saúde. Logo em seguida, construímos a 8ª Conferência Nacional de Saúde⁸, veio o embate na Constituinte e depois, nos planos legislativos, tivemos normatizações em todos os níveis⁹. Essa foi uma segunda fase, muito importante, delimitada pelo desafio da regulamentação do sistema de saúde. E logo enfrentamos uma terceira fase, com outro enorme desafio, que é o desafio da prática. Alguns poucos colegas da nossa militância já apresentavam experiências de gestão. Mas aí fomos verificar que nosso conhecimento sobre planejamento e gestão era muito limitado, porque nossa atuação tinha problemas para concretizar propostas. A gestão pública não é simples. Ainda mais quando cobrada a produzir resultados com maior ressonância política. Entre 1985 e 1995, muitos grupos ligados à “esquerda sanitária” assumiram posições de gestão em municípios ou em estados. A partir do ano 2000, temos um desafio maior: como escalar essas políticas para o nível nacional. Essa quarta e última fase compreendeu um esforço para a universalização dessas políticas. Aí, o desafio passou a ser muito maior, as demandas mais profundas e amplas; colegas de grande expressão na Saúde Coletiva ocuparam as principais posições de gestão da saúde, no plano nacional. Acho que a saúde coletiva se desenvolveu muito bem nessas quatro fases.

O problema é que as políticas públicas também não podem ser vistas de modo linear e unívoco. Não é por ser política pública, implementada pelo Estado, que, em princípio ou por isso mesmo, produz um efeito desejado e socialmente justo. Muitas dessas políticas trazem perversões sociais embutidas. Temos muito que aprender para, enfim, relativizar um pouco o alcance dessas políticas. Um ponto crucial, para o qual tenho sempre tentado chamar atenção, é a questão da incorporação tecnológica. O mais simples é dizer que a tecnologia, em princípio, é um subproduto do capitalismo industrial avançado, e que, na área da saúde, a concentração de tecnologia seria em princípio indesejável. Mas a incorporação tecnológica permite, em potência, uma massificação mais eficiente, que pode ser realizada de modo excludente ou de modo inclusivo. A compreensão deste cenário atual, de ampla incorporação das tecnologias digitais no cuidado em saúde, uma vez articulada com o tema da humanização, do respeito às diferenças, juntamente com toda a discussão sobre a finalidade geral dos sistemas públicos de saúde, é uma pauta política necessária a ser recuperada. De certa forma, em alguns pontos, posso até dizer que essa pauta foi perdida ao se predefinir como politicamente correto ou incorreto o foco em elementos essenciais à operação eficiente do sistema de saúde. Alguns desses elementos também foram sendo superados pelo processo, por exemplo, na questão da territorialidade, que era lida como regionalização de sistemas de saúde. Hoje, ao contrário, ninguém mais fala em regionalização de sistemas de saúde, uma vez que as tecnologias de informação e comunicação permitem total e pleno acesso virtual a muitos procedimentos, independentemente de onde o sujeito esteja. A tecnologia permite, assim, a compressão do tempo e do espaço. A distância geográfica passa a ser menos importante, do ponto de vista físico, linear, do que o acesso às redes digitais, uma vez que a gente pode, ao digitalizar sinais, integrar sujeitos e torná-los criadores de uma dada realidade mediante uma presença virtual. Do mesmo modo, podemos ter acesso simultâneo a muitos lugares e muitas pessoas. Um membro de nossa família, nesse momento, pode falar conosco mesmo se estiver a dois mil quilômetros de distância; nem por isso perdemos a capacidade de cultivar, produzir, promover essa relação afetiva.

Por vários motivos, posso dizer que a intermediação tecnológica não é necessariamente desumanizante ou produtora de impessoalidade. Ao contrário, pode até ajudar a promover uma integração intersubjetiva de ótima qualidade relacional. Acho, enfim, que alguns desses desafios estão postos num cenário atual, que não é o mesmo de quando concebemos o SUS. Precisamos de certa atualização de pautas e é nessa direção que acho que a questão da tecnologia é um bom debate a se enfrentar.

Reciis: Fale mais sobre sua experiência como gestor de duas universidades, a UFBA e a UFSB.

Naomar de Almeida Filho: Quando assumi, em 2002, a reitoria da Universidade Federal da Bahia, alguns pontos estavam postos com clareza no nosso programa político, principalmente a questão da expansão da instituição para o acolhimento de pessoas que nela não estavam. Isso significava, basicamente, compromisso com os grupos sociais que têm sido excluídos da participação política plena pelo fato de que a educação superior no Brasil sempre foi altamente elitizada e, portanto, excludente. Iniciamos, entre 2004 e 2005, processos de interiorização da universidade e também de inclusão social através de ações afirmativas, basicamente cotas para alunos de escola pública, negros e indígenas. Essas políticas produziram uma profunda mudança no cenário interno da universidade. A universidade, que antes tinha algo em torno de 55% de alunos da escola pública, de um ano para outro passou a ter entre 75% e 80%, a depender do curso; cursos que tinham 9% de negros passaram a ter 60% de negros. Mas essa mudança não foi apenas demográfica, foi cultural, social e política. Pessoas que vieram de outra realidade social, com muitas privações, começaram a chegar na UFBA. Isso significa uma profunda mudança cultural; são pessoas de outras matrizes culturais, com modos de vida que não o da classe média e alta até então predominante na universidade brasileira. Esse processo se deu muito rapidamente e produziu tensões na universidade. De imediato, surgiu uma questão: se a universidade muda o perfil de seu alunado, é possível

fazer isso sem que ela própria precise mudar? A conclusão é que, se a gente mantém a universidade tal como está e aceita pessoas que nela não estavam, a mudança trazida vai se dar mais na direção de modificar as pessoas que vêm para a universidade e não de transformar a universidade para acolher essas pessoas. Este era um desafio que, na época, exigiu profunda e cuidadosa avaliação de modelos. Estudamos bastante, houve um processo de prospecção e agregação de experiências de outros países, principalmente aqueles que têm maturação de seu sistema de educação superior muito maior do que a do Brasil. Fomos verificar novos modelos e terminamos com uma proposta que nem era uma novidade histórica. Na UnB, criada em 1961, e que o regime militar desmontou em 1965, os alunos não entravam diretamente nos cursos profissionais. Entravam no que se chamava, naquela época, de ciclo básico, e depois completavam um bacharelado, em grandes áreas, tudo com duração de três anos. Só depois faziam a escolha da profissão. É assim nos EUA, é assim na Europa Setentrional, é assim no Canadá, e no Sudeste Asiático. Depois do Processo de Bolonha, esse modelo de ciclos se tornou quase um padrão internacional. Mas o Brasil ainda usa um sistema que é o da Revolução Francesa, do início do século XIX, uma entrada direta nas profissões com escolha prévia, e formação dentro de currículos prefixados que, não por acaso, chamam de grade curricular, porque a pessoa fica presa. Essas grades curriculares são tão inflexíveis que fomentam uma prática naturalizada chamada de pré-requisito que, muitas vezes, segura os estudantes desnecessariamente, produzindo retenção. Nesse modelo, os componentes curriculares são chamados de disciplinas – o que remete à questão militar da disciplina. A disciplina precisa ser cursada em dado momento do curso, estabelecendo linhas. Então, depois que introduzimos o conceito de bacharelado interdisciplinar, no qual o/a estudante escolhe a maior parte dos componentes curriculares de seu curso, passou-se a chamar esse modelo tradicional de “formação profissional em progressão linear”.

Entre 2007 e 2008, concebemos o modelo de bacharelado interdisciplinar e, em 2009, implantamos na UFBA essa modalidade, na qual o/a estudante entra na universidade sem precisar escolher a profissão, e sim a grande área de formação, aproveitando o financiamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). É claro que aprendemos um bocado nesse processo, porque mesmo esse currículo inovador ainda não dava conta da questão do gap cultural entre o alunado tradicional e os novos contingentes que chegavam. O experimento que fizemos propiciou uma expansão bastante grande da UFBA. Quando fiz o vestibular no final da década de 1960, havia 2.900 vagas de entrada. Ao assumir a reitoria, em 2002, esse número tinha passado para 3.100. A universidade tinha crescido muito pouco, ou seja, em 42 anos, houve um aumento de apenas 200 vagas. Como falei antes, fizemos vários ajustes durante nosso primeiro mandato, interiorização, vagas residuais, cotas. Mas, com o Reuni e essa inovação da arquitetura curricular, abrimos quase oito mil vagas. Por quê? Trata-se de um sistema que incentiva a experimentação e, assim, acolhe a mudança dentro da trajetória curricular. O sistema predominante nas universidades brasileiras, ao contrário, expõe pessoas. Se alguém desistir de fazer o curso para o qual se inscreveu, só tem uma saída na universidade convencional: sair e prestar novamente um processo seletivo para outro curso, muitas vezes na mesma instituição. Sem dúvida, esse modelo fomenta a evasão, num sentido negativo, que é o de confirmar um fracasso. Além disso, pontos críticos em linhas formativas baseadas em pré-requisitos retêm pessoas de modo indiscriminado. Um caso famoso nas escolas de engenharia, por exemplo: Cálculo I retém estudantes indefinidamente. Se não passar em Cálculo I não pode fazer Cálculo II; se não passar em Cálculo II, não pode fazer Cálculo III. As disciplinas de anatomia e bioquímica são clássicas também na área de saúde. É uma estrutura montada em linhas fixas que produz exclusão de sujeitos.

A base do conceito do bacharelado interdisciplinar é simples: escolha informada numa matriz curricular sem pré-requisitos; quem constrói a trajetória formativa é o próprio sujeito, usando as ofertas que a universidade como um todo propicia. Não há novidade nenhuma nesse sistema, é assim há mais de 100 anos em outros países, o Brasil é que ainda não conseguiu ter um modelo flexível e promotor de autonomia.

Aliás, a palavra flexibilidade representou, em certo momento, na patrulha da esquerda, uma censura, um palavrão, quase um insulto. Flexibilizar passou a ser uma coisa muito negativa. Não se percebia o positivo possível na flexibilidade, principalmente na questão da mudança necessária. Quer dizer: o mundo muda numa intensidade assombrosa e cada vez mais rapidamente, porém as universidades não preparam as pessoas para as transformações; ao contrário, elas as obrigam a permanências e conservações. Para encurtar a história, implantamos esse modelo na UFBA, e o crescimento da instituição foi rápido e realmente bastante grande. Quando entrei na reitoria, havia 17 mil matrículas de graduação e quando saí em 2010, a implantação do Reuni ainda nem havia sido completada, a universidade já tinha mais de 34 mil alunos de graduação. A pós-graduação também foi incrivelmente impulsionada nesse modelo.

Em 2013, fui convidado para planejar e criar a Universidade Federal do Sul da Bahia, a UFSB. Foi uma das quatro novas universidades federais do governo Dilma, mas essa era a única que não tinha nada implantado no território. Não era agregação de faculdades, não era desmembramento ou extensão de um campus avançado, nada disso. Era uma universidade a ser implantada do zero. Tivemos, então, a chance de adotar o modelo de ciclos interdisciplinares como exclusivo, não só como mais uma opção para os alunos da UFSB. Só se pode entrar nessa instituição através de um dos quatro bacharelados interdisciplinares: humanidades, saúde, artes ou ciências. E somente após completar os três anos do bacharelado é que os alunos podem fazer opções profissionais, podendo mudar, no percurso, inclusive de um bacharelado para outro. Mas aproveitamos a oportunidade para introduzir duas inovações, e aí começaram nossos problemas.

Reciis: Você se refere aos problemas que provocaram sua recusa a continuar no cargo de reitor da UFSB? Como você analisa esse episódio?

Naomar de Almeida Filho: Sim. Acredito que as inovações mais radicais que buscamos implantar na nova universidade justamente foram determinantes para minha exoneração da Reitoria da UFSB. A primeira inovação foi oferecer no primeiro ciclo não somente bacharelados, mas também licenciaturas interdisciplinares. Um dos grandes problemas da universidade brasileira é que as instituições públicas sem quase nada contribuem para a formação de docentes para a educação básica. O setor privado de ensino, organizado principalmente em faculdades isoladas, incorpora um imenso contingente de pessoas para serem, em tese, os professores do ensino básico na rede pública. Com isso, introduzem um elemento de divisão de classes sociais, em que membros das elites sociais praticamente não fazem carreira como docentes, e pessoas de classes sociais mais desfavorecidas somente com bastante dificuldade seguem para profissões liberais. Essa é uma dicotomia que se torna um paradoxo realmente difícil de lidar. Em resumo, para contribuir com a melhoria da educação básica, principalmente no ensino médio, introduzimos a licenciatura interdisciplinar na Universidade Federal do Sul da Bahia. São cinco licenciaturas, cobrindo as quatro grandes áreas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática, computação e suas tecnologias; ciências da natureza; ciências humanas e sociais. E acrescentamos uma área que não existe no Enem – mas isso por uma falha na sua concepção – que é a área de artes e suas tecnologias. No Enem, as Artes são consideradas equivocadamente como linguagem. Enfim, oferecemos aos alunos que entram na UFSB a opção de cinco licenciaturas interdisciplinares e quatro bacharelados interdisciplinares.

A outra inovação foi mais radical: a oferta da licenciatura interdisciplinar na UFSB foi combinada com o que chamamos de colégios universitários, ou CUNI. Trata-se do seguinte: usar as tecnologias de informação e comunicação, as chamadas TIC, para que a universidade possa acolher estudantes residentes em locais distantes que não têm condição de se deslocar de onde vivem para entrar na educação superior. Isto porque o conceito da exclusão territorial no interior do Brasil é muito forte e, mais ainda, em regiões pobres como o Nordeste. Em um município distante 90 km de uma sede regional, ou de um polo universitário, a

dificuldade de se locomover de um/a jovem que desempenha uma atividade econômica, que trabalha, que sustenta uma família, é tão grande que alguém pode ser excluído da educação superior pelo fato de não residir na sede da região. O conceito de colégio universitário é simplesmente o da universidade em rede, descentralizada, com unidades capazes de receber estudantes para o começo dos cursos, oferecendo uma formação geral que unifica e integra, sem que eles e elas se desloquem para os polos regionais. Isso também não constitui, de fato, qualquer novidade. Em Cuba, existe há mais de dez anos o sistema de SUMS (*sedes universitárias municipais*). Os Estados Unidos têm um modelo similar, trata-se dos *community colleges*. Califórnia, Texas, Pensilvânia e vários outros estados nos EUA têm redes enormes de *community colleges*, sendo a maior a da Califórnia. No Canadá, também existe uma modalidade de cursos de graduação que se chama *Collège d'enseignement général et professionnel* (Cegep). No Norte da Europa, em vários países, há soluções equivalentes de transição do ensino médio à universidade, com diferentes nomes, *hochschulen*, *høyskole*, *högskola*. Todos esses países contam com órgãos que centralizam a educação universitária, mas descentralizam o acesso à educação superior pública, na medida em que os sujeitos não fazem suas escolhas profissionais nessas unidades, mas entram na formação geral. Esses sistemas são muito diferentes do modelo brasileiro que, principalmente no interior do país, compreende um conjunto enorme e caótico de pequenas faculdades privadas, que oferecem cursos profissionalizantes com entrada direta, flexibilidade nula e qualidade duvidosa.

Ajustamos, enfim, o conceito de licenciatura interdisciplinar à ideia do colégio universitário. O estudante que entra no colégio universitário não precisa, antes, escolher nem a grande área, o que faz durante o primeiro ano. Desse modo, pode fazer escolhas graduais com opções informadas. Com isso, evita-se a opção desinformada, aquela em que o sujeito só vai descobrir o que consta na sua formação depois de entrar no curso e, insatisfeito, não pode mudar ou explorar outras opções. O sistema aberto de escolhas permitido pelo colégio universitário, além disso, compreende uma pedagogia de autonomia, porque o sujeito faz escolhas, monta seu currículo e avalia suas perspectivas de carreira devendo, no entanto, ser orientado por docentes.

Reciis: Realmente são muitas inovações, complexas sem dúvida, que desafiam o sistema estabelecido. Numa carta aberta¹⁰ você falava em sabotagem institucional a esse projeto inovador. Como ele foi sabotado? Quais os desafios de sustentação de modelos contra-hegemônicos como esse, neste cenário atual de mercantilização do ensino superior?

Naomar de Almeida Filho: Tudo o que estudamos, avaliamos e concebemos gerou um modelo que, por sua vez, enfrentou dificuldades, e essas dificuldades geraram sabotagem. É uma palavra forte, concordo, mas justa neste caso. Infelizmente não conseguimos incorporar professores e montar equipes docentes que compreendessem o alcance da proposta, em parte porque a universidade brasileira não forma docentes para um modelo diferente do que ela é. Naturalmente, a instituição forma para a preservação e manutenção do sistema existente. E o professor especializado em uma só disciplina somente ensina sua disciplina em isolamento, sendo responsável por todos os conteúdos e procedimentos. Os conceitos de arquitetura curricular e processo pedagógico como os que estávamos propondo e trabalhando são contraditórios com a ideia de domínio individual do professor por área de docência. Em nossa concepção, o processo de ensino-aprendizagem deve ser assumido por equipes. Então, é um modelo pedagógico baseado no compartilhamento, na solidariedade, além de permitir exercitar uma pedagogia das escolhas. Mas lamentavelmente não conseguimos construir consenso em torno dessa ideia. Fracassamos, nesse caso, em agregar um conjunto de sujeitos com vocação acadêmica que tivessem de fato compreendido e, sobretudo, desejado esse elemento da proposta. Isso gerou uma contradição democrática, que implica os seguintes paradoxos: é possível produzir inovação com sujeitos que não querem inovar? É viável produzir transformação e avanços num contexto de conservação? O problema pode não estar restrito apenas ao

perfil conservador da maioria dos docentes. É possível avançar e propor tal modelo para sujeitos que não estão buscando isso na instituição?

Algumas dessas questões precisam ser examinadas com cuidado e consciência crítica, para compreender melhor ou, pelo menos, ficar em paz com as contradições que a nossa própria prática gera. Nesse processo, creio que estão envolvidos elementos de ética imprescindíveis para que tenhamos a possibilidade de construção de um cenário político mais promissor em nosso país. A sociedade brasileira está enfrentando questões éticas profundas, em todos os campos de ação, não específicas de grupos, segmentos ou setores, como orientação para a própria vida política. Para certos fins, quaisquer meios? Não posso concordar com essa visão utilitarista da política como política de resultados. Penso que existe sempre um elemento de afirmação de princípios e valores pelos quais vale a pena lutar. De todo modo, acredito que essa é uma discussão fundamental, uma reflexão importante a ser feita, não só no campo da vida universitária, mas também no campo da política nacional.

Reciis: Como você avalia o lugar dos meios de comunicação na produção da crise ou no agravamento da crise que vivemos? E na produção de uma certa intolerância na sociedade?

Naomar de Almeida Filho: Há um elemento central na construção do imaginário da sociedade sobre o qual precisamos refletir. A gente costuma se queixar do individualismo, da fragmentação e da alienação da sociedade em geral. São valores considerados negativos, em geral, para um certo discurso político e que produzem muitas dificuldades ou geram obstáculos para que avancemos na direção de uma sociedade mais justa e solidária. É claro que existe um imaginário que sustenta posições conservadoras, há uma energia social injetada nesse processo, em que os meios de comunicação hegemônicos compõem como os principais responsáveis. Claro que a comunicação não é um processo unívoco, não há uma central de comunicação que, de alguma forma, detém o monopólio da produção quase industrial de conteúdos com certos princípios e valores, diretamente injetados na consciência dos sujeitos. Não é bem assim. Penso que é um processo de mão dupla. Até porque essa rede de produção midiática atende também a um sistema complexo de consulta permanente, num certo registro de diálogo interessado. Não é somente essa rede que atua como produtora e emissora de conteúdos que introduz princípios e valores. Ela também faz consultas que, por sua vez, produzem respostas. O que produz são conteúdos que respondem a intenções, desejos, e até a uma certa pauta, que não é só dela, é claro, mas que ela ajuda a construir. Mas a rede de produção midiática é muito mais como uma caixa de ressonância. Há um fundamentalismo muito grande, principalmente, em segmentos da sociedade que têm motivos para que o seu conservadorismo seja expresso dessa maneira e não de outra, motivos inclusive históricos. Segmentos da sociedade que foram oprimidos durante séculos, de repente têm acesso a dispositivos tecnológicos, por exemplo, telefones celulares ou microcomputadores, que lhes dão acesso a redes sociais. E aí se manifestam. Essa manifestação, muitas vezes, não se dá nos sentidos que setores progressistas da política imaginavam que deveriam ocorrer. Muitas dessas manifestações não são tão pacíficas quanto gostaríamos. Trazem elementos de violência e brutalidade muito fortes. Podemos dizer que a sociedade brasileira se constituiu, na sua história, a partir de fundamentalismos, patriarcalismos, conservadorismos, gerando intolerância e resultando em violência de toda natureza, de gênero, religiosa (tema que continua muito candente na nossa sociedade), de geração, intolerâncias regionais, racismos em geral. É possível até imaginar que, para proteger a imagem romantizada que se fazia dos segmentos da população pelos quais tínhamos a convicção de que valia a pena lutar, ao descobrir que eles defendem valores opostos a esses que imaginávamos como justos, desejáveis e politicamente defensáveis, muitas vezes, a tentação é dizer que há um elemento manipulador que produz esses conteúdos e que induz esses sujeitos a não serem como imaginávamos que deveriam ser.

Mas estamos envolvidos nisso também. Acho que se trata, aqui, de uma relação complexa e muito dialética. Sei que dialética é uma palavra forte que perdeu um pouco seu sentido, mas acho que cabe bem nessa

questão. Para dar um exemplo simples da área de saúde: para nós, herdeiros do ideário da reforma sanitária, é quase abominável a ideia de que todos os cidadãos e cidadãs devem ter acesso a planos privados de saúde, hierarquizados pela capacidade de pagamento de cada um. Significaria a aceitação total do neoliberalismo no sistema de saúde, induzindo a convocar o setor privado e seus mecanismos de mercado para garantir o direito à saúde, que é um direito da pessoa humana, um direito cidadão, garantido pela Constituição brasileira. Achamos isso terrível, mas se fizermos algum tipo de consulta pública é muito provável que encontraremos uma grande adesão popular à ideia de saúde privada. Teremos que confrontar essa dissonância cognitiva entre o que imaginamos justo, correto e politicamente defensável com uma certa realidade social, um imaginário que não resulta de determinações claras e lineares. Na verdade, há determinações obscuras, indefensáveis num sistema democrático, sobre as quais às vezes é difícil pensar e avaliar racionalmente. Para que o coletivo de ação política seja justo e respeitoso, com certeza vai encontrar no percurso realidades não agradáveis a serem consideradas e enfrentadas. Sei que, nesse aspecto, não faço aqui uma consideração muito otimista, mas certamente realista. Precisamos, de alguma forma, refletir sobre quanto tudo isso tem impactos no próprio conceito de saúde coletiva.

Reciis: No momento em que as instituições públicas buscam financiamento junto a empresas privadas para manter suas atividades, que limites devem ser observados nessas relações de patrocínio?

Naomar de Almeida Filho: Essa questão também pode ser estendida para alguns ensaios de modelo de financiamento de instituições de educação superior, principalmente no campo da ciência e tecnologia. Na minha opinião, o Brasil ainda está patinando na constituição de uma interface entre os distintos segmentos que compõem a nação brasileira, até mesmo do ponto de vista do que significa o Estado no Brasil. Vejamos, por exemplo, um financiamento de pesquisa sobre uma questão na vanguarda do conhecimento, sobre uma doença qualquer muito rara entre nós; esse projeto não resultará, nem imediatamente nem no curto prazo, em benefícios para a população brasileira. Este é um grande problema ético e político, vinculado ao fato de que a pauta de pesquisa em saúde no Brasil é construída muito mais por pesquisadores/as do que pela sociedade. Porque, se um projeto desses for financiado com recursos públicos nacionais, será o contribuinte brasileiro que sustentará uma pauta de pesquisa que não tem retorno imediato para si. Não se trata apenas de uma questão de contribuinte, ou de análise de mercado, mas da participação da própria sociedade. Realmente, muitas pautas de pesquisa beneficiam outros povos, outras sociedades, outros segmentos sociais.

Ao refletir sobre essas relações, encontramos paradoxos e dilemas nesse processo. Um deles é a questão de que certas áreas no Brasil não têm presença do Estado, só têm mercado. Mas as universidades precisam formar sujeitos e produzir conhecimento para essas áreas porque, senão, terá abdicado de ocupar um espaço estratégico. Isto remete a outra questão, difícil até de avaliar porque implica enfrentar alguns tabus da esquerda: devemos usar recursos públicos para financiar essa produção de conhecimento ou essa formação de quadros, favorecendo o mercado? Se os usarmos, estaremos aumentando a lucratividade do setor privado daquele segmento, daquela área de produção. Eis um exemplo concreto: Uma empresa automobilística multinacional pretende se instalar na Bahia e aborda o curso de engenharia mecânica da universidade pública, financiada com orçamento federal: “precisamos formar engenheiros automotivos para os nossos quadros e para poder viabilizar nossa produção aqui nessa região”. Aí a universidade tem duas opções. A primeira: pode fazer isso gratuitamente para a empresa. Mas quem paga tempo, salário, professor, instituição e manutenção é o governo federal! A segunda: pode fixar, em algum grau de negociação, o que é justo que essa empresa remunere a instituição e produza, pelo menos, um ressarcimento de despesas. É possível defender a primeira opção do ponto de vista ideológico. Sendo uma instituição totalmente pública, ela não pode cobrar porque a gratuidade do ensino está na Constituição Federal. Mas, se não cobrar, o investimento público será privatizado, pois a universidade pública estará financiando a lucratividade de

uma empresa multinacional, que vai remeter seus lucros para a matriz estrangeira de origem. Por outro lado, se a instituição universitária cobra, ou, de forma aberta e transparente, negocia algum retorno ou recuperação de custos, estaria se vendendo ao mercado ou pactuando com a privatização.

Esse é um grave dilema, aparentemente abstrato ou puramente teórico, porém produzido por uma situação real, resultante da Constituição de 1988. Conforme nosso marco constitucional, o arcabouço legislativo da nação brasileira só tem espaço para Estado ou mercado. Não há lugar nem reconhecimento jurídico especial para entidades, movimentos ou organizações de cunho social ou público criadas no cotidiano da vida civil. Na Constituição brasileira, portanto, não existe sociedade ou comunidade, somente Estado e mercado. Nem mesmo há lugar para entes que são públicos, mas não necessariamente pertencem ao Estado, ou melhor, têm contradição de fundamento com a organização burocrática do Estado, como por exemplo, as universidades. Regras de gestão pública, com servidores públicos prestando serviço público, fiscalizados pelo direito administrativo público, com o controle institucional igual ao do restante do executivo federal, na minha opinião, inviabilizam a missão universitária. Inviabilizam por uma lógica simples e direta: nessa situação, seremos fiscalizados e obrigados a fazer tudo que está previsto nas normas. E se fizermos tudo o que está previsto nas normas, não estaremos cumprindo o mandato histórico de uma instituição que, por definição, tem o dever intelectual de ser criativa em todos os seus processos. Para trazer mais um exemplo simples dessa questão complexa: se um/a estudante de um curso em instituição pública de ensino superior encontra um programa que não é cumprido pelo/a docente, como cidadão pode entrar na justiça e alegar que esta regra, incluída na lei de diretrizes e bases e nas normas complementares da educação nacional, não está sendo cumprida. Entretanto, de um ponto de vista rigorosamente acadêmico, um/a docente que todo ano apenas repete seu desatualizado programa de ensino tem um grave problema de competência. Não é um verdadeiro docente universitário, no nível que se espera para um elevado padrão acadêmico de originalidade, criatividade, seriedade, senso crítico, produção de conhecimentos etc.

Por tudo isso, não é simples a relação da universidade com o mercado. O que tenho sempre defendido é que a relação da universidade com a sociedade não pode se dar mediada pelo mercado, e sim através dos movimentos sociais, com a efetiva participação de organizações e movimentos da sociedade civil¹¹. No entanto, segundo a lei brasileira, todas as organizações da sociedade são de direito privado, o que de alguma forma estrutura de modo rígido suas relações com o Estado e, por isso mesmo, gera distorções. Temos aí uma situação em que, por exemplo, um movimento social, ao se estabelecer institucionalmente, recebe do Estado o mesmo tratamento de uma empresa, agregado à suspeição de que pode ou não ser um movimento ou organização social. Em contraposição, o Estado brasileiro é desenhado para subsidiar, sustentar e apoiar empresas. Um exemplo mais flagrante é a própria lei geral de licitações e uma aplicação mais simples é a questão das cooperativas. O conceito de cooperativa no mundo inteiro é diferente do de empresa, porque a propriedade dos meios de produção é socializada entre os cooperativados, constituindo um empreendimento sem patrão. Segundo a lei brasileira, uma cooperativa não tem nenhuma diferença de uma empresa de prestação de serviço ou de locação de mão de obra, por exemplo. Admito que os incentivos que o Estado dá para realização de certas atividades, que lhes são próprias, podem ser e têm sido apropriados por empresas disfarçadas de entes não empresariais. Mas não concordo com o uso dessa hermenêutica da suspeição como justificativa para supressão quase total do social na estrutura legal da nação brasileira.

Reciis: E no campo da saúde, que elementos nessa relação Estado-sociedade-mercado representam conflitos de interesse com a saúde pública e com o SUS?

Naomar de Almeida Filho: Temos ainda muitas questões que, evidentemente, precisam de tratamento mais aprofundado. Precisamos gerar uma reflexão mais cuidadosa sobre essa relação, capaz de preservar as especificidades culturais e as diversidades sociais que constituem a riqueza e garantem a

dinâmica da sociedade. Mas, infelizmente, o que posso dizer é que no caso da saúde, enfrentamos uma questão realmente ainda mais séria. Como mencionei, em relação aos processos de gestão universitária, formas não estatais de gestão pública inexistem no Brasil. E o Estado brasileiro não só incentiva, mas praticamente obriga que toda relação contratual para executar objetivos de interesse público seja celebrada com empresas constituídas para a lucratividade. Por outro lado, tanto na educação como na saúde, sentimos falta da possibilidade de entes públicos não estatais. Insisto em dizer não estatais pois, no Brasil, inexistem mesmo formas intermediárias ou mistas, capazes e competentes para desempenhar algumas missões ou funções que os entes estatais não podem, como por exemplo as missões simbólicas da universidade de criar, inventar e inovar e as funções gerenciais dos hospitais e centros de referência capazes de gerar resolutividade em situações críticas hipercomplexas. Um exemplo muito direto desse aspecto se refere ao tema da inovação: se algo está previsto, não é inovador nem criativo. Nesse contexto nacional, dentro do Estado, para criar alguma coisa, vou precisar seguir as regras existentes. No direito administrativo público, é preciso haver uma previsão orçamentária e um objeto pré-definido num dado plano de trabalho, aprovado por instâncias nem sempre competentes. Um exemplo bastante simples: como gestor, faço um edital para aquisição de um equipamento qualquer. Nosso setor de robótica precisa fazer a aquisição do robô mais avançado do mundo. Esse robô tem nome, tem marca, tem fabricante. No entanto, não é permitido legalmente, no serviço público, comprar um robô que tem nome, marca e fabricante; é preciso descrevê-lo, especificá-lo no detalhe, sem dar nome ou designar marca ou fabricante. Neste caso, corremos o risco de adquirir um desses bonequinhos de brinquedo que a China vende. Isso porque o boneco faz movimentos, caminha, finge comunicar, tem algum tipo de deslocamento. Ao descrevê-lo e colocá-lo numa licitação, não tem como escapar: pelo menor preço, vamos comprar o brinquedo chinês mais barato que preenche aquelas funções.

Sei que estou exagerando, evidentemente, mas a lógica é essa. Por outro lado, temos a questão do pessoal que, na verdade, constitui a essência da universidade; aliás, instituição nunca definida por terrenos, prédios e equipamentos, mas composta por pessoas. Se encontrarmos um pesquisador Prêmio Nobel que queira vir trabalhar aqui na Fiocruz, teremos um problema sério. A presidenta Nísia Trindade, por mais que tente, não vai ter possibilidades de contratar essa pessoa, a não ser como visitante, temporariamente, precariamente. Não temos nenhuma flexibilidade nas instituições públicas brasileiras, por exemplo, para criar uma relação de trabalho com produtores, criadores, operadores dos nossos sistemas públicos de educação ou de saúde, que não seja a carreira do serviço público federal. Trata-se de uma carreira de Estado, concebida exclusivamente para o funcionalismo público federal. Mais um exemplo concreto: em certo momento fugaz da minha vida, interagi com uma figura muito conhecida, o professor Amartya Sen, Prêmio Nobel de Economia de 1998. Na maior parte do ano, Sen é professor titular no Departamento de Economia e na Law School da Universidade de Harvard. No resto do ano, Sen é professor no Trinity College, na Universidade de Cambridge, na Inglaterra. Ele tem um contrato para trabalhar a metade do ano em dois lugares distintos numa mesma instituição e metade do ano em outra universidade, em outro país, o que é absolutamente normal nas condições de um intelectual célebre e respeitado. Mas aqui em Pindorama, isso é impossível. Acabei de me aposentar, e se eu tivesse um espaço para trabalhar aqui na Fiocruz, num desses projetos maravilhosos que vocês têm aqui, seria ótimo. Mas eu não posso trabalhar na Fiocruz a não ser que me submeta a um concurso público, regido por uma lei federal e suas normas, numa vaga que tem que ser aberta para o público em geral. Tem que ser um concurso que finja não ser direcionado a ninguém. E aí, para me submeter às regras, finjo que aquela vaga daquele concurso não vai ser para que eu trabalhe aqui. E todos estaremos numa situação em que, para estarmos totalmente dentro da legalidade, vamos romper com um dos principais elementos que, na construção do conhecimento, no padrão de vanguarda mundial, viabiliza o alto nível em que atuam as grandes universidades de expressão internacional: a regra da pessoalidade. Esta regra é totalmente contraditória com o regramento jurídico vigente no Brasil. Na área das artes, mais ainda, essa regra é quase impossível de ser satisfeita. Se Chico Buarque de Holanda quiser

vir contribuir com a Fiocruz, vocês não podem contratá-lo porque ele é Chico Buarque de Holanda. Não é possível fazer isso. Vocês não podem simplesmente dizer: “vamos fazer um contrato para trazer Chico Buarque de Holanda por um mês em cada ano”. Para ter alguma chance de sucesso, terão que fingir que ele não é ele. E aí vai-se descrever (em termos pretensamente neutros e, portanto, pobres) a genialidade do nosso Chico, a fim de abrir um edital para concurso público que não pareça que é para ele. Quando fui reitor da UFBA, sonhei em contratar Caetano Veloso como professor titular de artes; e Gilberto Gil também, mas não podia porque, na ocasião, ele era Ministro da Cultura. Se fizesse isso, alguém poderia entrar com um processo na justiça e dizer, com toda razão, que se tratava de um concurso dirigido.

Reciis: Este é o caminho da judicialização.

Naomar de Almeida Filho: Sim, infelizmente. É por esse caminho que tudo o que diz respeito à inovação em saúde e em educação pode terminar judicializado. Estou dando esses exemplos, quase estapafúrdios, mas que são reais, só para mostrar que o tema da relação entre saúde coletiva, educação pública, Estado e mercado não é tão simples, até porque as organizações e corporações que constituem as comunidades das instituições de saúde e de educação têm uma relação complicada com essa questão, em si mesma de difícil compreensão. O que estou, enfim, dizendo aqui é que, para uma instituição de educação superior funcionar como universidade, para um hospital operar de modo humano, eficiente e com equidade, para um sistema de saúde ser gerido com o máximo da competência, o conceito de carreira estatal de servidor público pode ser contraditório com o caráter social do serviço público. E posso até dizer que, para instituições que têm responsabilidade com a vida, bem-estar, atenção e cuidado, ou com a ciência, tecnologia e inovação, as artes, saberes e práticas, no limite, o conceito de carreira de servidor público tem contradições não apenas implícitas. São contradições explícitas. Sei que são posições de difícil discussão, porque naturalizamos, em nosso país, a ideia de que público é necessariamente e exclusivamente igual a estatal. Assim, num momento recente de nossa história, cristalizamos e pactuamos com essa ideia que, num certo momento, se tornou lei. Quando era reitor, num seminário promovido pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes), como fruto do debate com alguns colegas reitores, apresentei essa argumentação. Um ministro do Tribunal de Contas da União (TCU) estava presente, concordou e, constrangido, admitiu que tínhamos razão, mas disse que lei é lei. Se a Constituição diz que é assim, se está na lei que é assim e se todas as normas dizem que é assim, então, mesmo que tenhamos razão, não pode ser feito. Na linguagem divina de ministros supremos e pequenos, o princípio da legalidade deve sempre anteceder o princípio da razoabilidade. Neste Brasil, parece que, cada vez mais, a lei pretende ficar acima da razão.

Referências

1. Breilh J. Epidemiologia crítica: ciência emancipadora e interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006.
2. Almeida Filho N. A clínica e a epidemiologia. Salvador: Abrasco; 1992.
3. Almeida Filho N. Epidemiologia sem números. Rio de Janeiro: Campus; 1989.
4. Benach J, Muntaner C. Desigualdades en salud: una epidemia que podemos evitar. Entrevista por Salvador López Arnal, Rebelión 31 de agosto de 2008 [citado 2018 jun 12]. Disponível em: <http://www.observatoriosocial.org/ose/noticias/ENTREVISTA-A-JOAN-BENACH-Y-CARLES-MUNTANER-DIRECTORES-DE-LA-RED-DE-CONDICIONES-DE-EMPLEO-Y-DESIGUALDADES-EN-SALUD-Rebelion-org-31-08-2008-l45.html>

5. Krieger N, Alegria M, Almeida-Filho N, Silva JB, Barreto ML, Beckfield J et al. Who, and what, causes health inequities? Reflections on emerging debates from an exploratory Latin American/North American workshop. *J Epidemiol Community Health*. 2010 Sep;64(9):747-9. doi: <https://doi.org/10.1136/jech.2009.106906>.
6. Arouca ASS. O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da medicina preventiva. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2003.
7. Donnangelo MCF, Pereira L. Saúde e sociedade. São Paulo: Livraria Duas Cidades; 1976.
8. Brasil. Ministério da Saúde. Conferência Nacional de Saúde, 8, 1986, Brasília. Relatório final. Ministério da Saúde: Brasília, 1986 [citado 2018 mar 11]. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/8_conferencia_nacional_saude_relatorio_final.pdf
9. Escorel S. História das políticas de saúde no Brasil de 1964 a 1990: do golpe militar à reforma sanitária. In: Giovanella L et al. orgs. Políticas e sistemas de saúde no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2008: 385-434.
10. Almeida Filho NM. Carta aberta à comunidade da UFSB. Itabuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas, 29 de setembro de 2017 [citado 2018 mar 11]. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/arquivos/anexos/bef5ab2ad64c54079eb30d505317bd6199b302b2.PDF>.
11. Santos BS, Almeida Filho NM. Universidade do século XXI: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina; 2009.