

REVISTA
L

Labor

ISSN:1983-5000

Número 14, vol.1, ano 2015



Sumário

Artigos

- A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOS TRABALHADORES DA PESCA ASSOCIADOS A COLÔNIA DE PESCADORES ARTESANAIS Z-16 DE CAMETÁPA PDF
1-16
Adenil Alves Rodrigues, Egídio Martins
- DIÁLOGO ENTRE PESQUISAS CORRELACIONADAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PDF
17-29
Antonio José Fernandes Ricardo, Márcia de Souza Hobold
- MEMÓRIAS NARRATIVAS DO PROJETO MULHERES DE FORTALEZA: IGUALDADE DE GÊNERO E INCLUSÃO SOCIAL PDF
30-47
Júlio César Ferreira Lima
- Revista LABOR nº 14, v. 2, 2015 ISSN: 19835000 NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA? OS EQUÍVOCOS ONTO / EPISTEMOLÓGICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL PDF
48-66
Sônia Regina Landini, Silvana Galvani Claudino-Kamazaki
- O PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES FRENTE À PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO SÉCULO XXI PDF
67-79
Ana Paula Lima Azevedo, Lígia Paula Marinho Pinto Honório, Lúcia de Fátima Nepomuceno dos Santos, Raphael de Souza Pires
- TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA EXPERIÊNCIA DO IFCE PDF
80-94
Evelyne Medeiros Pereira, Cynthia Studart Albuquerque
- PERCEPÇÕES DA MORTE E DO MORRER ENTRE MILITARES DO CORPO DE BOMBEIROS: (Des)Temores do trabalho PDF
95-119
Erasmus Miessa Ruiz, Yara Maria Bernardes Monteiro, Francisca Emanuelle Tassiane Rodrigues Nobre
- FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO PDF
120-133

Francisca Natália Da Silva, Erika Roberta Silva De
Lima, Lenina Lopes Soares Silva, Mylenna Vieira Cacho

A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOS TRABALHADORES DA PESCA ASSOCIADOS A COLÔNIA DE PESCADORES ARTESANAIS Z-16 DE CAMETÁ-PA

CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE OF FISHERY WORKERS ASSOCIATED WITH FISHERMEN COLONY OF CRAFT Z -16 CAMETÁ -PA

Adenil Alves Rodrigues¹

Egídio Martins²

RESUMO

Este estudo questiona como o trabalho dos pescadores da Colônia de pescadores artesanais Z-16 de Cametá- Pa, Brasil estar a materializar nesses sujeitos um conjunto de saberes? O objetivo é analisar os saberes construídos no trabalho da pesca. Na metodologia foram usados entrevistas semiestruturadas (MICHELAT, 1985), análise de conteúdo (FRANCO, 2007) e o materialismo histórico dialético (MARX, 2008). Os resultados evidenciam que os saberes dos pescadores são produzidos no trabalho da pesca e que esses são repassados de geração a geração. A conclusão aponta que os saberes se materializam através de relações dinâmicas que os pescadores estabelecem com o mundo da pesca da qual estar envolvido um conjunto de elementos entre os quais a cultura, a afetividade, o trabalho e o próprio saber.

PALAVRAS- CHAVE: Saberes – Trabalhadores da pesca – Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 de Cametá- Pa.

ABSTRACT

This study asks how the work of the fishermen colony of artisanal fishermen Z-16 from Cametá- Pa, Brazil materializes these subjects a set of knowledge. The objective is to analyze the knowledge built in the work of fishing. In the methodology was used mid-structured interviews (MICHELAT, 1985), content analysis (FRANCO, 2007) and the historical and dialectical materialism (MARX, 2008). The results evidence that fishermen's knowledge is produced in the work of fishing and these are passed on from generation to generation. The conclusion shows that the knowledge they materialize through dynamic relationships that the fishermen establish with the fishing world of which is involved a set of elements such as the culture, the affection, the work and the knowledge itself.

KEYWORDS: Knowledge – Fishery Workers – Colony of artisanal fishermen Z-16 Cametá-Pa.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo analisar os saberes construídos no trabalho dos pescadores associados na Colônia de Pescadores Artisanais Z- 16 do município de Cametá³, Estado do Pará, Amazônia, Brasil⁴. Para isso, levantamos como problemática o seguinte questionamento: como o trabalho da pesca, que em comum os trabalhadores da Colônia de pescadores artesanais Z-16 de Cametá-Pa executam, estão a materializar nesses sujeitos um conjunto de saberes?

No que tange a metodologia, neste estudo foram feitas entrevistas semiestruturadas (MICHELAT, 1985) junto aos pescadores que estão associados a Colônia Z-16, Estado do Pará, no município de Cametá e que estão diretamente atuando no mundo do trabalho da pesca mantendo uma rede de relações, sociais, políticas e culturais com tal trabalho. Para análise dos dados, epistemologicamente nos pautamos no materialismo histórico dialético⁵ (MARX, 2008) tendo a análise de conteúdo (FRANCO, 2007) como procedimento de apreciação dos mesmos. Também nos pautamos em uma revisão de literatura que nos permitiu analisar as categorias saberes e trabalho enquanto produtos do movimento histórico- social dos homens.

Estruturalmente, organizamos esse texto em três seções: na primeira buscamos discutir o Trabalho, onde revisitamos essa categoria assumindo essa não enquanto atividade abstrata alienante, mas sim enquanto atividade concreta que permite ao homem dominar a totalidade do saber- fazer que se constrói no movimento dinâmico das relações humanas. Aproveitando as discussões traçadas na primeira seção, desenvolvemos a segunda, onde trataremos especificamente da categoria saberes. Nessa seção buscamos definir os saberes a partir das relações dos homens e suas vivencias práticas com o mundo.

Na terceira e última seção, nos detemos nas análises das entrevistas feitas com os pescadores da Z-16 de Cametá. Procurando enxergar a construção dos saberes a partir dos movimentos dialéticos, nessa seção analisamos a formação dos saberes dos pescadores através do trabalho desenvolvidos por esses sujeitos. E por fim, expomos nossas considerações finais.

O TRABALHO

Para analisar como os saberes dos pescadores se materializam a partir do trabalho da pesca, optamos por iniciar nossas reflexões primeiramente conceituando o que é o trabalho. Contudo, antes de fazermos tal conceituação, é prudente que tenhamos claro que para essa categoria existem as mais diversas concepções e abordagens, entre as quais, a burguesa, que estrutura “[...] uma concepção ou representação de trabalho que se iguala a ocupação, emprego, função ou tarefa [...]” (FRIGOTTO, 2012, p. 21), o que nos conduz a, desde já, deixarmos claro qual a concepção que vamos nos pautar para discutimos tal categoria.

Para tratarmos da categoria trabalho, nesse texto vamos assumir como corrente epistemológica, a concepção materialista histórica dialética, ou melhor, vamos nos utilizar das concepções defendidas por Marx, para quem o trabalho é

Antes de tudo, [...] um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2008, p. 211).

Conforme a definição de Marx (2008), o trabalho vem se caracterizando como mediação que se coloca entre o homem⁶ e a natureza⁷, onde aquele (o homem) para suprir suas necessidades materiais se apropria da natureza transformando-a e suprimindo suas indigências. Contudo há de se considerar nessa relação que o trabalho não é mera transformação da natureza, pois, o homem ao agir sobre a natureza modificando-a modifica-se a si mesmo. Ou seja, para além de uma simples interação, ao condicionar a natureza as suas necessidades transformando-a, o homem também condiciona-se a natureza e a partir de uma relação dialética transforma a sua própria natureza humanizando-se e recriando-se a cada interação.

Nessa lógica defendida por Marx (2008) o homem, através do trabalho, supre suas necessidades mais imediatas e desenvolve outras necessidades mediatas que faz com que a relação homem natureza seja uma constante e sempre mediada pelo trabalho. Assim, é através do trabalho que o homem desenvolve sua essência humana, pois, ao colocar em movimento sua corporeidade para se apropriar da matéria natural modificando essa de acordo com sua vontade, transfere para o objeto construído, sua objetividade fazendo com que o produto do

seu trabalho seja um reflexo humanizado daquilo que o homem é. Nessa relação também há de se considerar que ao construir os materiais do qual tem necessidade, apreende e aprende na relação e assim desenvolve sua subjetividade modificando-o a si mesmo.

Visualizado a partir desse aspecto, o trabalho humano assume uma perspectiva histórico ontológico. Histórico porque é resultante da interação dos homens com seus pares e desses com a natureza, interação essa que vem se dando através do tempo e espaço e que como resultado deixa para as gerações posteriores um conjunto de valores, atitudes e conhecimentos (bens imateriais), e não só isso, mas também, os próprios bens materiais resultantes das interações que o homem estabelece com a natureza, ou seja, os produtos que em estado natural são transformados através do trabalho humano em coisas úteis para suprir as necessidades do homem como, por exemplo; utensílios, roupas, moradias, ferramentas, entre outros.

Assim, ao receberem esse conjunto de bens materiais (utensílios, roupas, casas, ferramentas, entre outros) e imateriais (valores, atitudes e conhecimentos), as novas gerações de homens, não apenas recebem um legado deixado pelos seus antecessores, mas sobre tudo, assumem a possibilidade de desenvolverem outros conjuntos de bens materiais e imateriais, e mais que isso aprende a superar as deficiências e limites que as gerações anteriores não ultrapassaram e dessa forma desenvolvem outros conhecimentos, valores e atitudes que na constante interação, questionamentos e reformulações de aprendizagem com a natureza, tendo o trabalho como mediador, vão surgindo e dando respostas outras para os problemas que por hora se apresentam.

Se por esse viés o trabalho é histórico, por outro lado, o trabalho também é ontológico, pois é próprio da espécie humana. Somente o homem consegue exercer o trabalho de forma a transferir para o objeto construído características próprias da essência humana, dando formas a natureza bruta lapidando-a de acordo com uma intenção previamente estabelecida cognitivamente. É a partir dessa perspectiva que

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. **Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.** No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe

oferece, por isso, menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 2008, p. 211-212, grifos nosso).

Em termos marxianos, o trabalho é elemento constitutivo único e exclusivamente da espécie humana. Somente os homens conseguem exercer o trabalho enquanto criação humana, pois diferentes dos animais que agem por extintos, e por tanto, não exercem o trabalho mais sim um saber fazer animal que é mecanicamente natural de sua espécie, o homem constrói o objeto primeiramente em sua mente depois põe em movimento seu corpo para materializa-lo enquanto objeto concreto.

Nessa relação de dinamicidade no qual o homem põe em movimento todo o seu corpo e sua mente ocorre o desenvolvimento das mais diversas capacidades humanas momento de constituição da humanidade do homem “porque lhe permite o exercício da engenhosidade, da criatividade, do planejamento e da execução do seu querer [...]” (RODRIGUES, 2012, p. 54).

Então, assumindo que o trabalho é uma categoria histórico ontológica que desperta nos homens atitudes, valores, conhecimentos e habilidades psíquico- motoras, ou seja, constroem e desperta nos homens a materializada ânsia de aprender e saber, e ainda, considerando que no presente texto buscamos nos aproximar da categoria saberes, então faz-se necessário problematizarmos o que vem a ser saber.

OS SABERES

Segundo Grzybowski (1986, 50), saber é:

[...] conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações, para dar conta dos seus interesses. Trata-se do saber parcial que serve para identificar e unificar uma classe social, lhe dar elementos para se inserir numa estrutura de relações sociais de produção e para avaliar a qualidade de tais relações sociais de produção, e em fim, trata-se de um saber que serve de instrumento de organização e luta.

O saber, nas palavras de Grzybowski (1986), é um conjunto de aprendizado que o homem desenvolve nas suas relações históricas dadas quer essas sejam com a natureza, quer essas sejam com seus pares e que assim formam um conjunto de habilidades, valores e atitudes que permitem com que esse homem use tais saberes a seu favor diante das intempestivas relações que o modo de produção capitalista- lhes impõe, provocando nesse homem a construção de uma gama de conhecimentos que de forma dialética vão

proporcionando-lhe atitudes questionadoras diante da realidade por eles vivida, e assim, se contrapondo a lógica hegemônica do capital que detendo “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral” (MARX, 1983, p. 24).

Assim, defendemos que o saber é o resultado das potencialidades que o homem, mediado pelo trabalho e diante das situações concretas de adversidades, afetivas e sociais, desenvolve em suas práticas cotidianas sendo que a cada adversidade que surge o homem, em uma relação dialética, aprimora o saber anteriormente adquirido resultado de relações de adversidades anteriormente enfrentadas ora reformulando e afirmando o saber anterior ora negando esse reformulando outros.

Em termos mais objetivos o saber está ligado diretamente as necessidades humanas, necessidades essas que para podermos entender o saber em seu sentido amplo, não podem deixar de serem consideradas, pelo contrário, por mais básicas que essas sejam: comer, beber, vestir-se e ter um abrigo (MARX & ENGELS, 2009), são carregadas de saberes que adormecidos no ser dos homens são despertadas e postas em movimento pelo trabalho humano que é o meio pelo qual os homens superam suas intempestivas relações.

Por outro lado, as necessidades humanas que estão diretamente ligadas as produções de saberes não estão soltas, descoladas daquilo que o homem vive no seu dia a dia, ou seja os saberes são produtos das necessidades e essas por sua vez são descobertas e enfrentadas no cotidiano dos homens. Logo, é no cotidiano desses sujeitos e seus grupos, ou no dizer de Marx (1818-1883) de suas classes, que o saber deve ser buscado e entendido. Assim nos esclarece Damasceno (1995, p. 29):

Quando se observa o cotidiano dos grupos populares nota-se com muita clareza que há uma diversidade de saberes que se inter cruzam e se interfecundam nesse espaço. Alguns destes saberes destacam-se como o saber gestado na experiência do grupo, ancorado no qual os participantes enfrentam os problemas do dia a dia; o saber escolar necessário à formação da cidadania, quase sempre negado às camadas populares, forja-se também, nesse contexto, um “saber social”, fruto das lutas do grupo, originado na contestação, mas que cresce e desenvolve-se com a prática política e contribui substancialmente para a construção de identidade dos sujeitos sociais.

Nas palavras de Damasceno (1995) “o saber deve ser buscado no cotidiano dos grupos sociais”. Segundo essa autora é esse o lócus no qual o saber se apresenta e que por tanto é aí que deve ser estudado e entendido. Contudo, há de se considerar que o cotidiano é um complexo que se apresenta ao homem das mais variadas formas exigindo os mais variados

métodos e soluções aos seus problemas que não seguindo uma linearidade e apresentando características próprias exigem respostas e atitudes próprias e únicas.

Nesse contexto não podemos desconsiderar que diante dos problemas e da complexidade do cotidiano, os homens, ou melhor os grupos humanos, ao buscarem respostas e soluções as suas dificuldades, vão aprendendo a desenvolver as respostas que as situações problemas cotidianas exigem, e nesse desenvolver, os saberes vão se apresentado não só como elementos de respostas mas também como categoria que constitui o social, o político e o cultural dos homens, em outros termos constituindo e fortalecendo o ser dos homens.

Por esse viés os saberes vão despertando no homem atitudes contestadoras das realidades produzidas pelo sistema, provocando também entre esses que vivem cotidianos similares uma maior aproximação permitindo com que os homens se enxerguem a partir do que fazem e a partir do que vivem. Em outros termos, o saber como resultado dos problemas do cotidiano dos grupos sociais servem também para aproximar esses e permitindo surgir uma identidade que se forja através das ações que em comum desenvolvem um determinado grupo social, bem como resultado dos sofrimentos e aflições que atingem esses grupos.

É dessa forma que a relação estabelecida entre trabalho e saber assume uma forma de resistência por parte dos pescadores, pois ao assumirem as atividades pesqueiras, além de irem perpetuando os saberes da pesca já dominados e exercido no cotidiano prático de seu ofício, os pescadores também vão estrategicamente desenvolvendo outros saberes o que dialeticamente demonstra que os pescadores negam as interpéreas que o capital impõe em suas vidas prática de trabalho. Assim, afirmamos que a construção dos saberes dos pescadores a partir do trabalho da pesca que em comum desenvolvem, é um processo contraditório, de modo que ao mesmo tempo que os pescadores negam a lógica da produção capitalista, através de suas organizações políticas, culturais, afirmam essa mesma lógica, quando suas produções são comercializadas, e necessitam de insumos tecnológicos produzidos pelos saberes do capital.

OS SABERES DOS PESCADORES DA COLÔNIA Z-16 DE CAMETÁ-PA, CONSTRUÍDO A PARTIR DE SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO DO TRABALHO

Nesta seção buscamos assumir que o trabalho da pesca é elemento formador dos saberes dos trabalhadores da Colônia Z-16 de Cametá- Pa, pois, são elementos resultantes das relações materiais cotidianas vividas por esses trabalhadores e seus ambientes naturais. Diante disso, concordamos com Tardif (2008, p. 17, grifos do autor) quando advoga que:

[...] o saber do trabalhador não é um saber *sobre* o trabalho, mas realmente *do* trabalho, [...]. Estabelecer a distinção entre saber e o trabalho é uma operação analítica de pesquisadores ou de engenheiros do trabalho, mas, para um grande número de ofícios e profissões, essa distinção não é tão clara nem tão fácil no processo dinâmico de trabalho.

Assim como Tardif (2008), não iremos distinguir a categoria saberes e trabalho, haja vista que, consideramos aquele (o saber) um produto deste (do trabalho), na verdade, nossas pretensões e também preocupações estão voltadas para a prática do pescador, ou melhor, o trabalho da pesca que em comum esses sujeitos executam e nessa ação possibilita a construção de saberes. Fazer distinção entre saber e trabalho, como destaca o autor a cima, não é tarefa fácil, porque um está relacionado com o outro, não há trabalho se não houver saber sobre esse trabalho para a sua execução, mas no processo do trabalho há a construção de saberes, portanto, saber e trabalho se inter-relacionaram num processo contínuo, mas ao mesmo tempo dialético. O homem necessita do saber e do trabalho para se apropriar da natureza, essa por sua vez é o lócus fundamental de sua existência. Como menciona Vázquez (1977, 132) “ [...] o homem só existe na relação prática com a natureza. Na medida em que estar – e não pode deixar de estar – nessa relação ativa, produtiva com ela, a natureza lhe é oferecida como objeto ou matéria de sua atividade, ou como resultado desta, isto é, como natureza humanizada”. A humanização da natureza somente é possível através do trabalho, esse por sua vez também é saber, exclusivamente humano.

Ao analisar o trabalho dos trabalhadores da Colônia de pescadores artesanais Z-16 de Cametá-Pa como sujeitos construtores de saberes, percebemos que a produção de seus saberes é produto de suas relações históricas a partir de seus trabalhos. É nesse sentido que quando indagamos ao informante (P 4) como se deu a sua relação com o mundo do trabalho, esse nos coloca que

[...] eu acho que foi dos quinze anos, já ia com o meu pai pilotar, remar, jogar rede, e de lá eu acho que não teve mais pai, da pesca eu sei de tudo, sei fazer malhadeira, eu sei fazer matapi, eu sei fazer tarrafa [...] (P4).

Da fala do informante (P 4) depreende-se que desde de muito cedo o trabalho da pesca já se faz presente na vida dos pescadores o que nos possibilita inferir que as relações geradas nas atividades da pesca são práticas que possibilitam nos sujeitos pescadores o desenvolvimento de um saber que desde de tenra idade, já se constitui como prática nas relações cotidianas desses sujeitos. Nesse sentido destaca Vázquez (1977, p. 147) “conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a

natureza, que se estabelece graças à atividade prática humana”. Assim, o homem é o que é a partir da prática, essa por sua vez produto da ação e do conhecimento.

Um outro fator a destacar da fala de (P 4) é a presença da família na construção dos saberes da pesca: “[...] *eu acho que foi dos quinze anos, já ia com o meu pai pilotar, remar, jogar rede[...]*”. Geralmente na pessoa do pai ou avô, que são os sujeitos detentores de um saber que também foi aprendido no passado com seus pais ou avôs, o saber do trabalho da pesca é repassado às novas gerações, através de uma relação de aprendizado que se dá através do cotidiano prático da atividade da pesca, onde os saberes vão se materializando nos pescadores como produto de um fazer/aprender constatativos, pois é ao vivenciar as ações concretas do trabalho que os sujeitos aprendem a dominar as práticas do universo da pesca, e por conseguinte, os saberes dessa advindo.

Nessa perspectiva, o trabalho da pesca, além de se constituir como formador de saberes, também vai perpetuando nas novas gerações um fortalecimento de classe, uma vez que ao se identificarem a partir de um saber comum que é por todos dominado e compartilhado, esses sujeitos acabam garantindo que a tradição e a cultura, que diretamente está ligada ao trabalho que em comum executam, não desapareça diante das “modernas” relações de produção impostas pelo capital e seus pragmáticos modelos de trabalho.

O trabalho da pesca, também permite a compreensão do

[...] saber como sendo evolutivo e cultural porque pessoal /relacional/contextual, podendo modificar-se com o tempo e a experiência, portanto provisório. O saber é estruturado sem deixar de estar constantemente em construção, constituindo-se de sistemas como conjuntos de elementos interdependentes. É afetivo porque relaciona-se com os sujeitos, a construção dos sujeitos, suas autoimagens, julgamentos e sentimentos (ZAIDAN, 2003, p. 84).

Refletindo as considerações feito por (ZAIDAN, 2003) observamos que no contexto da Colônia Z-16 de Cametá-Pa, desenvolve-se uma concepção de trabalho de pesca que vem assumindo um processo de relação desenvolvido no âmbito coletivo e pessoal, um processo construído na vivência cotidiana do trabalho, na prática dos sujeitos, nas relações pessoais e impessoais construídas nas suas interações coletivas, envolvendo assim as objetividades, subjetividades, afetividade, as histórias de cada um e do coletivo de forma interdependente.

Assim, é agindo, fazendo, experimentando, que o pescador desenvolve o domínio de sua prática laboral, um saber produzido a partir da realidade que o cerca e que provoca nesses sujeitos, posturas que lhes permitem vencer as adversidades por hora apresentadas.

Nesse sentido, a construção de saberes vem se apresentado como sínteses da história da qual os pescadores são agentes ativos, pois

Só se é algo mediante um contínuo processo de agir; só se é algo mediante a ação. É o que testemunham todos os entes que se revelam à experiência humana. Mesmo quando se está diante de um objeto puramente material, a sua “essência”, como conjunto de características mais ou menos fixas, só tem sentido como capacidade de uma forma de atividade [...] É a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos homens. É na prática pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história de faz (SEVERINO, 1998, p. 33).

O saber dos trabalhadores da Colônia Z-16 de Cametá- Pa é produto da relação social historicamente estabelecida entre os sujeitos que pescam, a onde a aprendizagem vai se construindo no seio de uma relação do trabalho. Aprendizagem essa que possibilita a perpetuação da espécie, porque as novas gerações vão aprendendo as atividades necessárias para dar conta de viver na realidade que imediatamente dada.

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, p. 4-5).

Com essa perspectiva, em uma de nossas entrevistas, ao indagarmos a um de nossos entrevistados se foi difícil construir o instrumento de pesca, obtivemos a seguinte resposta:

Não, não foi difícil porque eu acho que foi a partir dos doze, quatorze anos que o meu pai comprou a primeira malhadeira, daí eu foi prestando atenção no momento que ele ia concertar quando rasgava, prestava atenção, quando ele ia tecer um matapi, quando ia tecer uma tarrafa e eu tava lá perto, aprendi e não tive dificuldade, foi fácil, muito fácil mesmo. Hoje eu já ensino para outras pessoas, para meus filhos, têm pessoas que vem comigo pedir para ensinar fazer uma “cabeça de tarrafa”, eu começo a fazer a cabeça de tarrafa para ele, eu digo: é assim cada carreira de filho você não pode passar para outra malha, você tem que levar até no pé da tarrafa, então a pessoa que presta atenção em poucos dias aprende mesmo (P 2).

Olhando para os processos de aprendizagem dos saberes da pesca, a fala de (P 2) é bastante esclarecedora e justifica a afirmação de Brandão (2002, p.138) para quem:

[...] o mistério do aprender estende-se como nunca a uma possibilidade polissêmica de descobertas e de integrações de ideais empíricas e teóricas. Uma multiplicidade de olhares e de compreensões que pouco a pouco – a não ser entre raros e arrogantes

reducionistas – descobre que não há mais caminhos únicos e nem olhares exclusivos.

Assim, podemos dizer que os pescadores produzem seus saberes e que essa produção faz parte de um processo que requer experimentação, análise, reflexão, esforço e dedicação para com suas atividades. Nessa relação, o pescador ultrapassa a circunstância do próprio trabalho, produzindo um saber que ao mesmo tempo é processo e produto de sua relação com o mundo, o que contribui para avançar em sua condição de existência.

Ainda analisando o exposto por (P 2) e assumindo uma perspectiva marxista, podemos depreender que os saberes os quais são dotados os pescadores são resultados da aproximação entre esses sujeitos e o mundo do trabalho. Contudo, mas que simples forma de transmissão de saberes, os aprendizados do ofício de pescador revelam as contradições de um aprendizado que no bojo do movimento dialético mostra as perspectivas pelas quais os saberes do trabalho são assumidos em uma sociedade dualista como a que vive o gênero humano hoje.

Por essa ótica de análise, as contradições do aprender os conhecimentos e saberes que brotam das relações de trabalho, se revelam quando comparamos as perspectivas que os aprendizados do trabalho assumem para o mercado e para os trabalhadores da Z-16.

Para o mercado, o trabalho deve ser ensinado com a perspectiva de perpetuar relações duais onde há uma divisão explícita entre quem pensa e quem executa, ou seja, ensinar/aprender o trabalho para o mercado é se limitar a uma transmissão de conhecimento fragmentada onde o trabalhador não domina as ações do trabalho no todo, mas apenas em parte, partes essas que se restringem meramente ao fazer, executar, não permitindo o pensar, o elaborar e o construir objetiva e subjetivamente as atividades.

Já para os trabalhadores da Colônia Z-16 de Cametá- Pa, as relações que esses sujeitos estabelecem com o trabalho é uma relação que assume uma perspectiva de totalidade⁸, pois, é aprendido em suas múltiplas determinações permitindo a esses sujeitos dominarem o saber e o fazer da pesca de maneira completa. Aos moldes de Adolfo Sánchez Vásquez (1977) o aprender do trabalho para os pescadores se revela enquanto práxis, pois, permite com que aqueles que pescam reflitam sobre suas próprias ações o que lhes possibilita dominarem o trabalho não de forma fragmentada e isolada, mais sim de maneira ampla e total.

É nesse sentido que com os trabalhadores da Colônia Z-16 de Cametá- Pa, vamos encontrar uma forma de atividade desenvolvida por eles mesmos, a pesca, que parece simples de ser praticada, no entanto, possui um contexto amplo de significados, uma vez que envolve

um conjunto de elementos que proporciona a relação com o mundo em que vivem os pescadores.

Assim, para entendermos como é complexa a relação do trabalho da pesca tomemos a fala do informante (P 3), que explica com detalhes uma das práticas da pesca chamada de rede aberta:

Rede aberta é a rede que pega o mapará, que bloqueia o cardume do peixe, [...], ou seja, cerca um cardume do peixe, depois de cercado bate água para o mapará bater na rede, é isso que se chama de rede aberta, é uma espécie de pescaria, para pegar o peixe em quantidade. Numa rede aberta trabalha em torno de dez a doze pessoas em dois cascos, agora tem o taleiro que ocupa quatro pessoas, tem as pessoas que vão para bater água, essa pescaria utiliza uma base de vinte pessoas, porque é muito peixe, pega-se de peneiros cheiros de peixes.

Nessa modalidade de pesca, que é utilizada para a captura do mapará⁹, há um conjunto de atividades que os pescadores desenvolvem. Começa com um pescador experiente que identifica através de uma tala onde está o cardume do peixe, identificado esse, vem o grupo de pescadores para fazer o cerco com a rede, após cercado o peixe, alguns pescadores vão bater água para que o peixe possa se prender na rede de pesca, outros trabalhadores ficam no casco para ajudar colocar a rede com o peixe para dentro de barcos e canoas. É essa modalidade de pesca que se chama rede aberta, é a pesca do mapará (*Hypophtholuns adenatus*), um peixe típico da região amazônica.

Na prática de rede aberta se observa um tipo de saber que é específico dos trabalhadores da pesca, pois para desenvolver essa atividade, esses precisam dominar um conjunto de saberes que são aplicados único e exclusivamente nessa prática.

Assim, o trabalho da pesca constrói um cabedal de saberes que só são desempenhados único e exclusivamente nas atividades da pesca. Atividades que também são sociais, porque necessita da colaboração de um conjunto de trabalhadores, isso sem descartar o processo da comercialização e a forma como cada trabalhador será beneficiado com a produção.

É dessa maneira que os pescadores constroem seus saberes através do trabalho da pesca, tendo como resultado o próprio saber do trabalho, de modo que esse saber assegura sua existência e a garantia dos subsídios mínimos necessários da manutenção de sua vida. O saber não é o fim, mas parte de um processo que se articula em um movimento dialético do qual dinamicamente participam homem, natureza, atividade e finalidade, onde o saber se apresenta como síntese dessas relações. Em outros termos,

[...] o saber não existe de forma autônoma, pronto e acabado, mas é síntese das relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva em detrimento do momento histórico. Assim o trabalho compreendido como todas as formas de atividades humanas pelas quais o homem aprende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo em que se transforma é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento (KUENZER, 1989, p. 183).

Nesse sentido, o saber do trabalhador da pesca é um produto da relação social historicamente estabelecida entre os pescadores e o mundo que os cerca, uma vez que a aprendizagem é construída no seio de uma relação humana a partir do trabalho. Ou seja, o saber do pescador está relacionado com sua história de vida, com sua maneira de trabalhar, de se relacionar com seus pares e com os instrumentos de seu trabalho.

Em linhas gerais, o saber dos pescadores está inter-relacionado ao contexto das atividades de seu trabalho e das relações históricas que vêm construindo de geração a geração. Por tanto, o trabalho tem um papel fundamental no processo de construção dos saberes dos trabalhadores da pesca, de modo que a aprendizagens desses trabalhadores acontecem a partir das vivências com seus pares e desses com a natureza sempre mediado pelo trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da premissa de que o trabalho e os saberes continuam sendo elementos centrais na vida humana, onde aquele (o trabalho), ainda hoje, pode explicar como estar se dado a construção deste (o saber), nesta pesquisa buscamos entender como o mundo do trabalho dos pescadores associados a Colônia de pescadores artesanais Z-16 do município de Cametá, Estado do Pará, estar a materializar nesses sujeitos a construção de um conjunto de saberes.

Assim, foi analisando o trabalho enquanto categoria histórico ontológico de produção humana, ou seja, o trabalho enquanto relação social, que tentamos entender a construção de saberes nos trabalhadores da Colônia Z-16 de Cametá-Pa. Por outro lado, ao buscarmos entender o que são os saberes, tomamos essa categoria, não enquanto construções desprestigiadas e descolada da realidade objetiva na qual os sujeitos estão inseridos, mas sim, enquanto produto de relações histórica das quais os grupos sociais fazem parte.

Nesse sentido, depreendemos que os trabalhadores da Colônia Z-16 de Cametá-Pa constroem seus saberes no contexto de seu trabalho o qual estar articulado ao contexto social. Ou seja, a construção dos saberes dos pescadores está se materializando através de relações

dinâmicas que esses sujeitos estabelecem com o mundo da pesca do qual participam e na qual estar envolvido um conjunto de elementos entre os quais a cultura, a afetividade, o trabalho, e a própria construção do saber.

Também evidenciaram as contradições que o aprender fazer assume hoje tanto na perspectiva do mercado quanto na perspectiva dos trabalhadores da Colônia Z-16, onde para o mercado, o aprender um ofício se reduz meramente ao domínio de um executar descolado do pensar, e para os trabalhadores da colônia Z-16 de Cameté- Pa, o aprender fazer se dá na perspectiva da totalidade, onde o pescador é o sujeito que domina um fazer que não estar descolado do pensar.

E por fim, ficou evidente que esses saberes são desenvolvidos pelos pescadores ao longo de um processo histórico (SCHWARTZ, 2003), que se inicia geralmente no final da infância e entrada na adolescência, quando esses sujeitos começam a se aproximar do trabalho da pesca a partir das relações que estabelecem com seus familiares, principalmente o pai ou o avô, o que nos permiti afirmar que o trabalho da pesca também perpetua nas novas gerações um fortalecimento de classe, uma vez que ao se identificarem a partir de um saber comum, que é por todos dominado e compartilhado, esses sujeitos acabam garantindo que a tradição e a cultura, que diretamente está ligada ao trabalho que em comum executam, não desapareça diante das “modernas” relações de trabalho imposto pelo capital e seus pragmáticos modelos de trabalho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO. **A educação como cultura**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

DAMASCENO, Maria Nobre. **O saber social e a construção da identidade**. *Contexto & Educação*, UNIJUÍ, ano 9, n. 38, p. 19-39, abr./jun. 1995.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio... [et al.] (Org.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. -6. ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural**. Contexto & Educação, UNIJUÍ, ano 1, n. 4, p. 47-59, out./dez. 1986.

KUENZER, **Pedagogia da fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. 25ª ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Estrutura social e formas de consciência**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MICHELAT, Guy. **Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia**. In: THIOLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1985.

RODRIGUES, D. S.; SILVA, G. P. **Saberes sociais e luta de classes: um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais Z-16 Cametá/ Pará**, 2012. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém. 2012.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v.12 n.35 Rio de Janeiro maio/ago. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática**. In: FAZENDA, I.C. Arantes (org). *Didática e Interdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus, 1998.

SCHWARTZ, Yves. **Trabalho e Saber**. Trabalho & Educação. Belo Horizonte, n.1, p. 21-34, jun, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

Z Aidan, Samira. **Saberes experienciais e saberes pedagógicos- um estudo**. Trabalho & Educação. Belo Horizonte, n.1, p. 85-94, jun, 2003.

¹ Especialista em Literatura e Leitura- UFPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA). Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA) do Curso de mestrado, da Linha Políticas Públicas Educacionais, sob a orientação do Professor Dr. Gilmar Pereira da Silva. E-mail: adenil2007ufpaa@yahoo.com.br

² Mestre em Educação- UFPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA). Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA) do Curso de Doutorado, da Linha Políticas Públicas Educacionais, sob a orientação do Professor Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo. E-mail: egidio@ufpa.br

³ O município de Cametá, segundo o IBGE (2010) - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, pertence à mesorregião do nordeste paraense e à microrregião Cametá, apresentando uma área correspondente a 3.122 km². Ainda segundo o (IBGE, 2010), o município apresenta uma população de 120.896 habitantes, dos quais 52.838 encontram-se na zona urbana e 68.058 na zona rural. Trata-se de um município com contingente rural maior do que o urbano (RODRIGUES, 2014, p. 1).

⁴ Embora o termo Colônia possa suscitar a imagem de um coletivo de pescadores vivendo da pesca na margem de um rio, trata-se de uma entidade representativa de classe desses sujeitos, reunindo 15.000 associados de diferentes comunidades do município cametaense [...] (Idem).

⁵ O materialismo dialético, [...] é ao mesmo tempo uma filosofia e um método de se fazer ciência. Por ser materialismo e por ser dialético não poderia ter outra lógica que não fosse a própria lógica dialética, uma lógica voltada para o conteúdo do conhecimento, para o concreto (SALOMON, 2000, p. 198).

⁶ O conceito de homem não é um conceito abstrato, a-histórico; pelo contrário, é um conceito concreto. Nessa concepção o homem não se define por uma natureza dada, universal, mas como um devir histórico que se faz, se produz pelo trabalho. A pergunta concreta, histórica, que põem adequadamente a apreensão do conceito de homem não é, pois, o que é o homem, mas como é produzido o homem. O homem concreto é concebido, então como uma síntese das relações sociais que se estabelece na produção de sua existência (FRIGOTTO, 1989, p.72).

⁷ A Natureza é concebida como realidade material infinita no espaço e no tempo. Desta realidade surgem os mecanismos que continuam sendo materiais; dos organismos, surgem os processos psíquicos, que são como os organismos também materiais (SALOMON, 2000, p. 197).

⁸ [...] a totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação dos sujeitos sociais. Não sendo apenas uma concepção mental, o conceito de totalidade social tem um referencial histórico, material, social, moral ou efetivo, de acordo com as relações que constituem determinada totalidade. Consequentemente, as totalidades são heterogêneas e tão diversificadas quanto os aspectos da realidade (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2001, p. 3).

⁹ Mapará (*Hypophtholuns adenatus*): peixe encontrado nas águas do município do Baixo Tocantins, entre eles, Cametá (DIAS, 2007, p.63).

RECEBIDO EM: Setembro de 2015

APROVADO EM: Abril de 2016

DIÁLOGO ENTRE PESQUISAS CORRELACIONADAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DIALOGUE BETWEEN CORRELATED RESEARCHES ABOUT THE TEACHING CONDITIONS IN THE FINAL YEARS OF PRIMARY SCHOOL

Antonio José Fernandes Ricardo¹

Márcia de Souza Hobold²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo dialogar sobre as condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como referência quatro pesquisas realizadas no período compreendido entre 2007 e 2014, encontradas durante o balanço das produções (busca de pesquisas correlacionadas). Além de alertar sobre a escassez de pesquisas sobre a temática *condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental*, quando comparadas, as pesquisas apresentam diferenças e semelhanças, evidenciando aspectos recorrentes na rotina diária de professores que atuam em escolas municipais e estaduais de diferentes regiões do Brasil. A partir da leitura das quatro pesquisas e dos resultados por elas apresentados, é possível identificar aspectos recorrentes, como a desvalorização docente, a intensificação do trabalho docente e a flexibilização dos contratos de trabalho, características que se relacionam com a precarização das condições de trabalho docente. Entre os referenciais escolhidos para embasar teoricamente o diálogo proposto, citamos André (2010), Frigotto (2010), Oliveira e Assunção (2010), Borges (2010), Fernandes e Helal (2010) e Marin (2010).

PALAVRAS-CHAVE: Anos finais do Ensino Fundamental – Trabalho Docente – Condições de Trabalho Docente – Precarização das condições de trabalho docente – Proletarização Docente.

ABSTRACT

This paper aims to dialogue about the teaching conditions in the final years of primary school, with reference to four researches realized in the period between 2007 and 2014, found during the balance of productions (search of correlated researches). In addition besides to alert about the lack of researches on the subject *teacher working conditions in the final years of primary schools*, when compared, the researches show differences and similarities, demonstrating recurrent aspects in the daily routine of teachers who work in municipal and state schools from different regions from Brazil. From the reading of the four surveys and the results they present, it is possible identify recurrent themes such as teaching devaluation, the intensification of teacher's works and the flexibility of employment contracts, characteristics that relate to the precarious working conditions of teachers. Among the benchmarks chosen to base theoretically the proposed dialogue, we quoted André (2010), Frigotto (2010), Oliveira and Assumption (2010), Borges (2010), Fernandes and Helal (2010) and Marin (2010).

KEYWORDS: Final Years of Elementary Education – Teaching Work – Teacher's Working Conditions – Precarious working conditions of teachers – Teacher Proletarianization.

INTRODUÇÃO

Conforme a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme prevê o artigo 11, no item V, cabe aos municípios brasileiros:

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (LDB, p. 4).

Embora, oferecer o Ensino Fundamental seja prioridade do poder público municipal, em alguns estados do Brasil, como Santa Catarina e Goiás, por exemplo, esta etapa da Educação Básica tem sido compartilhada com as escolas da Rede Estadual de Educação. Tal constatação encontra-se na pesquisa realizada por Carvalho (2014), em duas escolas da Rede Estadual de Educação de Goiás, bem como na pesquisa “Condições de trabalho docente

nos anos finais do Ensino Fundamental”, que está em andamento, realizada junto às escolas da Rede Estadual de Educação em Joinville.

Considerando a oferta do Ensino Fundamental, tanto em escolas municipais como em escolas estaduais de diferentes estados brasileiros, quais seriam as condições de trabalho vivenciadas pelos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental? Que semelhanças e/ou diferenças fazem parte dos contextos em que os professores desta etapa da educação básica estão inseridos? Que condições de trabalho permeiam a construção de seu saber docente e que sentidos e significados atribuem às suas ações enquanto profissionais da educação?

Frente aos questionamentos propostos, pretende-se estabelecer neste artigo, um diálogo a partir dos resultados apresentados por quatro pesquisas realizadas no período compreendido entre 2007 e 2014. Além da pesquisa citada anteriormente, aplicada junto aos professores de duas escolas da Rede Estadual de Educação de Goiás, as demais foram realizadas em uma escola municipal de Santa Maria (RG), a outra nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Joinville (SC) e a quarta pesquisa em duas escolas municipais de Betim (MG).

Durante a realização de um balanço das produções realizadas no primeiro semestre de 2015, como etapa integrante de uma pesquisa de mestrado intitulada “Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, que se encontra em desenvolvimento, das pesquisas citadas no parágrafo anterior, apenas quatro reforçam uma realidade apontada anteriormente por André (2010). De acordo com a autora, de 298 estudos analisados em 2007, apenas 10 (3%) focalizaram as condições de trabalho dos docentes, justificando, portanto, a realização de pesquisas sobre o tema na atualidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Frigotto (2010, p.28), “é no próprio processo histórico de tornar-se humano que surge a atividade que denominamos de trabalho como algo específico do homem”.

A partir da citação acima, é possível afirmar que, durante o exercício de sua profissão, o professor exerce um tipo de trabalho específico, ou seja, o trabalho docente, que segundo Oliveira (2010, p. 28):

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto às atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe.

Embora pareça uma atividade individualizada, se pensado única e exclusivamente o espaço da sala de aula, o trabalho do professor diferencia-se da atividade desenvolvida pelo operário fabril, por exemplo, que operando uma determinada máquina, transforma a matéria prima em produto final. Ao contrário, o trabalho do professor acontece em parceria com outros profissionais, de forma coletiva. De acordo com Borges (2010), pode ser entendido como trabalho coletivo no âmbito da escola:

[...] tudo o que diz respeito ao ‘trabalho escolar, entendido aqui como um processo coletivo de trabalho, englobando a totalidade das atividades diferenciadas que assumem e realizam os vários agentes escolares, professores, bem evidentemente, mas também diretores de escola, profissionais técnicos, psicólogos escolares, conselheiros pedagógicos, entre outros (p. 28).

Além da necessidade de diversos profissionais e de seus saberes, também se faz necessária a existência de uma estrutura física que permita à escola dar conta do modelo de educação proposto por ela. Compondo o conjunto de profissionais que com seu saber específico se inserem neste contexto, o docente desenvolve seu ofício frente à existência de condições de trabalho específicas, que podem variar de uma escola para outra. De acordo com Oliveira e Assunção (2010, p. 5):

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).

Discutir as condições de trabalho, enquanto conjunto que inclui as relações que envolvem o processo de trabalho e as condições de emprego, permite discutir elementos de

uma realidade presente em alguns estados brasileiros, realidade esta, marcada pela contínua precarização do trabalho. Fernandes e Helal afirmam que a precarização do trabalho:

Refere-se ao surgimento de novas formas de trabalho a partir de um processo de mudanças estruturais no capitalismo, que procura garantir competitividade às empresas por meio da flexibilização das relações de trabalho. Nesse processo, novas bases institucionais para o desenvolvimento do capitalismo apareceram. O sistema econômico, antes centrado no capital industrial, passou a se basear em modelos flexíveis de produção, com destaque ao capital financeiro. [...] A precarização do trabalho no Brasil tem sido analisada, buscando destacar as alterações no mercado de trabalho – crescimento da informalidade, de formas flexíveis de contratação, e do desemprego em determinados setores e ocupações – e suas implicações para o indivíduo (2010, p. 22).

Discutir a precarização do trabalho remete inevitavelmente à discussão acerca desta precarização sobre as condições de trabalho docente, situação cada vez mais crescente, conforme evidenciado por Marin (2010, p. 22), em levantamento realizado junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES:

[...] foram encontradas, no período de 1987 a 2009, 61 referências ao tema, quer seja no título, no corpo do trabalho ou nas palavras-chave, quando realizada a busca por ‘expressão exata’: precarização do trabalho docente ou do trabalho do professor. Surge, a partir de 2002, em conclusão de dissertação sobre educação a distância; em 2004, aparece pela primeira vez na introdução e, em 2005, inicia-se o uso em várias circunstâncias dos trabalhos: título, corpo do texto, palavras-chave.

Ao analisar os diferentes usos e termos relacionados ao trabalho docente ou trabalho do professor e sua relação com a precarização do trabalho docente, a autora afirma que:

Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia (MARIN, 2010, p. 22).

A autora aponta ainda para as consequências decorrentes das alterações nas relações de trabalho percebidas nos trabalhos analisados. Segundo ela:

[...] verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos (MARIN, 2010, p. 22).

Conforme a análise de Marin (2010, p.22) acerca dos trabalhos acima citados, “[...] a imensa maioria dos trabalhos, aqui referidos, estabelece relações com o avanço do neoliberalismo e as políticas públicas educacionais desencadeadas no Brasil entre outros países, com elevada incidência a partir da década de 1990”.

Diante das constatações apontadas por Marin (2010), reforçadas pelas pesquisas realizadas por Silva (2007) e Carvalho (2014), o diálogo proposto neste artigo apresenta-se como uma possibilidade de reflexão acerca das condições de trabalho docente vivenciadas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, evidenciando a partir da comparação de diferentes pesquisas, semelhanças e diferenças presentes em diferentes contextos.

METODOLOGIA

Para que a discussão proposta neste artigo fosse possível, fez-se necessário a realização de um balanço das produções, tendo por resultado, o encontro de quatro pesquisas sobre a temática “condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental”.

O levantamento das pesquisas aconteceu por meio de consulta em quatro “locais” distintos, ou seja, no Banco de Dissertações do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, no Banco de Teses e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, ambas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, na plataforma *Scientific Eletronic Library Online* - SciELO e nas edições da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd nacional (23^a e 36) e da região Sul (1998 a 2014). Na pesquisa realizada junto às edições da ANPEd Nacional e da Região Sul, a pesquisa teve como foco os trabalhos apresentados no GT 09 – Trabalho e Educação, no GT 08 – Formação Docente e no GT 13 – Educação Fundamental.

Os descritores empregados durante o levantamento foram: condições de trabalho docente, condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental, condições de trabalho dos professores nos anos finais do Ensino Fundamental.

Após a leitura das pesquisas, foi possível identificar semelhanças e divergências nas condições de trabalho vivenciadas pelos professores dos anos finais do Ensino

Fundamental de escolas municipais e estaduais de diferentes regiões, estados e cidades brasileiras. De forma específica, foram identificados fatores que, segundo Marin (2010), caracterizam a precarização das condições de trabalho. Podemos citar a desvalorização docente, a intensificação do trabalho docente e a flexibilização dos contratos de trabalho, conforme se pretende discutir na sequência deste artigo.

O QUE AS PESQUISAS REVELAM?

A partir das quatro pesquisas encontradas durante o balanço das produções, pretende-se discutir, por meio de uma síntese destes trabalhos, as semelhanças e divergências quanto às condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental, em escolas estaduais e municipais localizadas em quatro estados brasileiros: Santa Catarina - SC, Rio Grande do Sul - RS, Minas Gerais - MG e Goiás - GO.

O primeiro estudo aqui relacionado tem como base a pesquisa apresentada na edição de 2010 da ANPEd Sul, no GT 09 (Trabalho e Educação), realizada por Bruna Pereira Alves, Jolair da Costa Silva e Liliana Soares Ferreira, intitulada “*Considerações acerca do trabalho de professores a partir de uma investigação com professoras de uma escola municipal de Santa Maria –RS*”. Ao explicitar os fatores que contribuíram para a escolha profissional das entrevistadas (professoras do quinto ao nono ano) as pesquisadoras identificaram a recorrência de elementos como a influência familiar e/ou de um antigo professor, bem como o desejo de trabalhar em uma profissão com a qual se identifica. Além de identificar os fatores que motivaram a escolha da profissão docente, como resultados, a pesquisa acentua a insatisfação das docentes com a intensificação e a desvalorização de seu trabalho, embora afirmem gostar do que fazem.

Outra pesquisa, que também investigou as condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Estadual de Ensino de Joinville - SC, encontra-se no Banco de dissertações do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. De autoria de Lima (2013), intitulada “*Condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental*”, investigou de que forma as condições de trabalho influenciam na qualidade do exercício docente e como as exigências para o exercício deste ofício tem afetado o trabalho dos professores.

De forma geral, embora os dados tenham demonstrado que os docentes considerassem as condições de trabalho boas, os resultados da pesquisa sugeriram possibilidades de melhoria quanto à infraestrutura das escolas, remuneração dos professores e cumprimento do tempo dedicado à hora atividade de 33,3%, conforme determina a legislação nacional, já que na época da pesquisa (2011 e 2012) os professores contavam com apenas 20% da jornada de trabalho para atividades de planejamento, avaliação e correções (hora atividade), situação que ainda persiste, considerando o tempo destinado à realização de hora atividade.

Contudo, um olhar mais atento aos resultados, deixa claro o descontentamento dos docentes com os salários, com a falta de valorização do trabalho realizado em sala de aula, com a jornada de trabalho que excede o tempo na escola, com a intensificação do trabalho gerada pela digitação de notas e com a pressão em atingir metas de aprovação ao término do ano letivo. Preocupa, também, conforme aponta o autor, a falta de interesse e disciplina dos estudantes, bem como, o descomprometimento das famílias na educação de seus filhos.

As outras pesquisas que complementam este balanço das produções, foram encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES, sendo uma delas do ano de 2007 e a outra do ano de 2014.

Na pesquisa intitulada “*A intensificação do trabalho docente na rede municipal de Betim*”, do ano de 2007, o pesquisador Flávio Januzzi da Silva entrevistou professores dos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas municipais. Como objetivo central, buscou analisar o trabalho docente realizado na Rede Municipal de Betim/MG, frente às reformas educacionais que marcam o contexto em questão, identificando situações de intensificação do trabalho docente e aumento nas formas de controle do trabalho, assim como, estratégias de aceitação e enfrentamento de tais situações por parte dos professores. Ficou evidente o processo de proletarização docente e a intensificação do trabalho dos professores, expostos cada vez mais às situações de precarização das condições de trabalho. Embora os docentes apontem a desvalorização salarial e a perda do prestígio social como fatores de descontentamento, assim como nas demais pesquisas, também afirmam gostar do que fazem.

Semelhante aos dados dos professores que participaram da pesquisa de Lima (2013), os depoimentos dos docentes de Betim também revelam o descontentamento com as condições físicas da escola, com o excesso de trabalho levado para casa, com a pressão pela aprovação dos estudantes e pela falta de comprometimento das famílias para com a educação

de seus filhos. Os entrevistados apontaram também, considerando que a pesquisa aconteceu em 2007, necessidade de preparar atividades específicas para os estudantes com necessidades especiais, frente à falta de profissionais com a formação apropriada para auxiliá-los em sala de aula. O pesquisador Silva percebeu, em seus dados de pesquisa, uma resistência dos docentes às condições de trabalho desfavoráveis, como por exemplo, a demora para ir para a sala de aula após os sinais de início de turno e término de recreio. Ao contrário das demais pesquisas, os resultados desta pesquisa evidenciam o fator violência – física e simbólica – presente num contexto marcado pelo tráfico de drogas, bem como o aumento dos índices de adoecimento docente.

Na pesquisa “*Precarização das condições de trabalho dos professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Goiás*”, de 2014, o pesquisador Carlos Marcelo Martins Carvalho propôs como objetivo central levantar dados que permitissem compreender e analisar o processo de precarização das condições efetivas e materiais de trabalho dos professores do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Estadual de Educação em Goiás. Aplicada junto aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, o dados indicaram a flexibilização do trabalho docente no que tange aos direitos trabalhistas obtidos ao longo do tempo, bem como, a intensificação da atividade docente, que juntos contribuem para a precarização das condições de trabalho. Assim como nas pesquisas anteriores, reaparece aqui a sensação de desvalorização por parte dos professores, decorrente do desprestígio social e dos salários, enfatizando ainda, o não cumprimento por parte do Estado da lei que estabelece o piso nacional do magistério quando da realização da pesquisa.

Os resultados evidenciam ainda, que frente aos salários recebidos, muitos professores têm assumido uma carga horária excessiva, comprometendo a gestão do tempo dedicado ao trabalho e à vida pessoal. Assim como na pesquisa de Lima (2013), a estrutura física aparece como um dos fatores mais preocupantes. No caso de Goiás, a situação informada pelos participantes da pesquisa mostrava-se dramática, considerando uma realidade marcada por reformas prediais e espaços inapropriados alocados temporariamente para o funcionamento das unidades escolares. Em Goiás, em 2014, assim como em Betim, em 2007, também predominam fatores como o adoecimento docente e a ausência de profissionais habilitados para atender os estudantes com necessidades especiais. Outro elemento presente na fala dos professores é a flexibilização dos contratos de trabalho, caracterizada pela enorme quantidade de profissionais contratados, decorrência da falta de concurso público para o

magistério. No quesito resistência, o pesquisador cita a incidência de greves no período compreendido entre os anos de 2008 e 2012, objetivando principalmente, garantir o cumprimento do pagamento do Piso Nacional do Magistério pelo Estado.

Após a análise e comparação dos resultados das quatro pesquisas sobre condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental, é possível concluir que, em síntese, embora seja possível verificar muitas semelhanças e algumas divergências, predomina um cenário marcado por situações que acentuam o processo de precarização das condições de trabalho, caracterizada pela intensificação das condições de trabalho e desvalorização dos professores, bem como, a intensificação da proletarização docente, marcada pela flexibilização dos contratos de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relembrando as palavras que concluem a introdução deste artigo, de acordo com André (2010), de 298 estudos analisados em 2007, apenas 10 (3%) focalizaram as condições de trabalho docente. Esta realidade ficou evidente quando feita a realização do balanço das produções acerca da temática “condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental”, conforme citado anteriormente.

Embora tenham sido encontradas apenas quatro pesquisas sobre a temática aqui referenciada, é possível identificar inúmeras semelhanças e algumas divergências, considerando o espaço de tempo compreendido entre as pesquisas realizadas por Silva (2007) e Carvalho (2014).

Entre as semelhanças encontradas, podem ser citadas a precarização das condições de trabalho docente, relacionadas com a contínua intensificação das condições de trabalho e desvalorização, bem como, a flexibilização dos contratos de trabalho, que por sua vez, relacionam-se com o processo de proletarização do trabalho docente “[...] processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade” (ENQUITA, 1991 apud SILVA, 2007, p.104).

Sobre as divergências, pode ser apontada a violência, recorrente na fala dos entrevistados por Silva (2007) e o adoecimento dos professores, que aparece em maior grau

nas pesquisas de Silva (2007) e Carvalho (2014). Também ficou clara a resistência dos professores ao recrudescimento das condições de trabalho docente, de forma coletiva ou por meio de atitudes individuais que transgridem a rotina diária.

Frente às semelhanças e às divergências que marcam o contexto vivenciado pelos professores inseridos nos diferentes contextos que marcam a realidade de escolas municipais e estaduais de estados brasileiros, conforme discutido até aqui, finalizamos este artigo reforçando a fala de André (2010) sobre a necessidade da realização de pesquisas sobre as condições de trabalho docente, em especial, nos anos finais do Ensino Fundamental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVEZ, B. P.; SILVA, J. C. S.; FERREIRA, L. S.. Considerações acerca do trabalho dos professores a partir de uma investigação com professoras de uma escola municipal de Santa Maria - In: **VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED, 2010**, Londrina. Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2010. p. 01-16. Disponível em: < <http://www.portalanpedsul.com.br/2010/> >. Acesso em: 15 maio 2015.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: um campo de estudos. **Revista Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS**. Porto Alegre, v.33, n.3, set/dez de 2010, p. 174-181.

BORGES, Cecília. Trabalho Coletivo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/>>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 15 Maio de 2015.

CARVALHO, Carlos Martins. **Precarização das condições de trabalho dos professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Goiás**. 2014. vi, 172 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

FERNANDES, Anielle Cireno e HELAL, Diogo Henrique. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/>>. Acesso em: 15 maio 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/>>. Acesso em: 15 maio 2015.

LIMA, Fernando de. **Condições de trabalho dos docentes dos anos finais do ensino fundamental**. 2013. vi, 173 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, 2013.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do Trabalho Docente. Condições de Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/>>. Acesso em: 15 maio 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/>>. Acesso em: 15 maio 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade e ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/>>. Acesso em: 15 maio 2015.

SILVA, Flávio Januzzi. **A intensificação do trabalho docente na rede municipal de Betim.** 2007. vi, 202 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. 2007.

¹Mestrando em Educação. Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, SC. E-mail: ajfricardo@ig.com.br

²Doutora em Educação, PUC- SP. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: gmhobold@terra.com.br

RECEBIDO EM: Setembro de 2015

APROVADO EM: Abril de 2016

MEMÓRIAS NARRATIVAS DO PROJETO MULHERES DE FORTALEZA: IGUALDADE DE GÊNERO E INCLUSÃO SOCIAL

MEMORIES PROJECT NARRATIVE FORTRESS OF WOMEN: GENDER EQUALITY AND SOCIAL INCLUSION

Júlio César Ferreira Lima¹

RESUMO

No Brasil, a abordagem por gênero revela entraves para inclusão feminina. Mesmo sendo a participação feminina maior que a masculina na aquisição de educação formal, mulheres são discriminadas em relação à inserção no mercado de trabalho. O Projeto Mulheres de Fortaleza (PMF), desenvolvido desde 2007 com mulheres em situação de vulnerabilidade, visa o aumento no nível de escolaridade, diminuição da exclusão econômica e conscientização dos direitos de cidadão. O objetivo geral do trabalho foi compreender a percepção das participantes das duas primeiras turmas acerca do PMF. Em específico foi preciso identificar interpretações sobre inserção e participação nas atividades e detectar ações para melhor aplicabilidade. O trabalho se caracterizou como um estudo de caso exploratório com abordagem qualitativa, a partir da interpretação de depoimentos orais de 26 mulheres. Foi aplicado o método indutivo para se chegar a uma conclusão ampla sobre a eficácia do Projeto. Concluiu-se que entre os pontos positivos estavam discussões sobre cidadania para uma melhor consciência de direitos e deveres, e a aprovação das atividades. Contudo, os resultados também apontaram pontos críticos de melhoria, sugeridos com bastante propriedade pelas participantes.

Palavras-chave: Gênero – Inclusão social – Cidadania – Projeto Mulheres de Fortaleza.

ABSTRACT

In Brazil, the approach by gender reveals barriers to women's inclusion. Even though women have a higher rate in formal education, they are discriminated when entering the labor market. The *Mulheres de Fortaleza* Project (MFP), developed since 2007 with women in vulnerable situation, aims at increasing the level of education, decreasing economic exclusion and

realizing the citizen rights. The overall objective was to understand the perception of the participants of the first two classes on the MFP. In particular it was necessary to identify interpretations of inclusion and participation in the activities and also identify actions to better applicability. The work was characterized as an exploratory case study with a qualitative approach, from the interpretation of oral statements of 26 women. The inductive method was used to reach broad conclusions about the effectiveness of the Project. It was concluded that among the positive points were discussions about citizenship for better awareness of rights and duties, and approval of activities. However, the results also showed critical points of improvement, suggested appropriately by the participants.

Keywords: Gender - Social inclusion - Citizenship - *Mulheres de Fortaleza* Project

INTRODUÇÃO

O mundo atravessou transformações profundas impactadas por acontecimentos como a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, a Primeira e a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, a abolição da escravatura, a independência, a proclamação da República e a Semana de Arte Moderna são exemplos de marcos revolucionários, mas que infelizmente não foram suficientes para alcançar e valorar substancialmente a emancipação das mulheres através de justa inclusão social.

As mulheres são particularmente afetadas pelas desigualdades na sociedade. Mesmo quando inseridas no mercado de trabalho, ganham menos que os homens. Muitas mulheres trabalham na economia informal e faltam-lhes proteção, capacitação e oportunidades de avanço disponíveis para os trabalhadores da economia formal. Segundo pesquisa do Sistema PED², em 2012, a população economicamente ativa do Brasil apresentava 7,4% dos homens em situação de desemprego, enquanto que as mulheres desempregadas chegavam a 10,7%. (SISTEMA PED, 2013).

A mesma pesquisa constatou a desigualdade entre homens e mulheres expondo que:

A discriminação de gênero é um fator determinante para as possibilidades de acesso, permanência e condições de trabalho. A necessidade de transformar as condições nas quais elas se inserem e estão inseridas, constitui-se em um desafio relevante para a construção de novas relações sociais. Historicamente, a abordagem por sexo revela que as mulheres enfrentam grandes dificuldades no mercado de trabalho, tanto para

conseguir uma ocupação quanto para mantê-la e, principalmente, por auferir rendimentos menores que os homens. (SISTEMA PED, 2013, p.1)

A distância com relação ao respeito uniforme entre os gêneros é ratificada ainda através de outra pesquisa realizada pelo Fórum Econômico Mundial. Após publicação dos resultados³, o Brasil passou da 62ª posição para 71ª, posições obtidas em 2013 e 2014, respectivamente. No total, 142 países foram avaliados nas áreas de saúde, educação, economia e indicadores políticos. Os aspectos que mais influenciaram negativamente a avaliação do Brasil foram salário, participação e liderança feminina no mercado de trabalho.

Dados estatísticos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴ demonstraram que, embora as mulheres brasileiras venham ganhando espaço na realidade socioeconômica do país, ainda há desigualdade de gênero, pois:

Elas estudam mais, mas possuem formação em áreas que auferem menores rendimentos; estão mais presentes no mercado de trabalho, mas continuam ganhando menos e caminham mais lentamente rumo à formalização; ganharam espaço entre os responsáveis pelas famílias e domicílios; e, mesmo entre elas, há importantes diferenciais regionais e de cor ou raça, que reforçam as desigualdades de gênero [...]. (IBGE, 2014)

A luta pela igualdade de oportunidades para homens e mulheres vem de longa data e, embora várias conquistas já tenham se materializado, ainda há muito para avançar. Um exemplo claro e exitoso da atuação feminina nos últimos tempos tem sido toda a atenção dispensada aos diversos tipos de violência que utilizam mulheres como alvo. Desde meados de 1980, ativistas reivindicam uma política social atrelada à “segurança das mulheres nas ruas e em seus próprios lares, punições mais severas para o estupro e a violência doméstica, programas de proteção às vítimas e campanhas de conscientização nas escolas e nos meios de comunicação.” (PINSKY; PEDRO, 2008, p. 304).

Inclusão e exclusão compõem uma dualidade, que caracteriza um mesmo fator social, e por isso são termos frequentemente mencionados juntos. Juridicamente, o exercício ou não dos direitos sociais, civis e políticos em um determinado grau é o que determina se o indivíduo está inserido no grupo dos incluídos ou dos excluídos (GOMES, 2008). Para pertencer ao primeiro grupo, o indivíduo, ou cidadão pleno, deve exercer de fato o direito a moradia, saúde, trabalho, educação e renda. Em contrapartida, os excluídos não exercem todos esses direitos de fato ou, se o fazem, o grau de eficácia não é aceitável para colocá-los no primeiro grupo.

A exclusão nega cidadania ao indivíduo por privá-lo de viver com adequada qualidade de vida, dotado de conhecimento e mecanismos de participação política que o habilite a agir de forma fundamentada e consciente. Para a socióloga Souki (2006, p. 41), “a cidadania é fundamentalmente um método de inclusão social”, pois representa a transformação do indivíduo em uma unidade política independente, ao mesmo tempo em que valoriza esse novo ser com nova função, inserindo-o na comunidade e respeitando o momento histórico e suas características culturais.

Todos os indivíduos deveriam ser conscientes e respeitados equitativamente, como declarou a professora e escritora inglesa Mary Wollstonecraft. Considerada a primeira feminista em 1792, Mary Wollstonecraft (apud PINSKY; PEDRO, 2008) já apontava para uma igualdade entre homens e mulheres, uma vez que os dois grupos intrinsecamente têm o mesmo potencial para desenvolver talentos e habilidades. Como consequência dessa igualdade, as mesmas oportunidades deveriam existir em termos de educação e participação social.

As oportunidades educacionais são fundamentais no mundo da emancipação através da inclusão social, econômica, educacional e política. A emancipação socioeconômica das mulheres, de qualquer origem étnica, idade, ou outro dado demográfico, conduz a melhorias na vida e saúde da família, proporcionando um nível melhor de vida e saúde das comunidades. A emancipação educacional, por sua vez, tem como consequência basilar uma maior inclusão das mulheres nos domínios sociais e políticos. Por isso, acredita-se que através de ações de capacitação educacionais regulares ou personalizadas, como a exposta aqui, essas inclusões poderão ser alcançadas, ocasionando mais igualdade de gênero.

No início do ano de 2005, foi estabelecida uma parceria entre o governo brasileiro e o governo canadense, preocupados com a melhoria da qualidade de vida de indivíduos excluídos econômica ou educacionalmente. Essa parceria teve como objetivo primordial a realização de 5 projetos pilotos que trabalhassem com mulheres em situação de vulnerabilidade das regiões norte e nordeste do Brasil. Os Institutos Federais (IFs) das referidas regiões ficaram responsáveis pela execução dos projetos pilotos.

Após apresentação dos resultados dos projetos pilotos e da avaliação positiva, outros oito IFs se juntaram ao grupo e implantaram, em 2007, o Projeto Mulheres Mil: Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável⁵. Iniciou-se, então, uma ação social realizada por 13 IFs atendendo sempre a mulheres e contemplando diferentes áreas de atuação de trabalho. Cada estado denominou seu subprojeto e apontou a área a ser trabalhada. No Ceará, a ação foi batizada de Projeto Mulheres de Fortaleza (PMF), capacitando na área de

Turismo através dos cursos de Manipulação de Alimentos e de Governança. Tanto as participantes do projeto piloto de Fortaleza quanto das turmas aqui analisadas pertenciam à comunidade do grande Pirambu, área discriminada por apresentar alto índice de criminalidade e de desigualdade social.

O envolvimento do Instituto Federal do Ceará (IFCE) justifica-se, pois, por ser a responsabilidade social um dos aspectos marcantes de sua atuação. É parte da filosofia pedagógica da instituição a preocupação com o desenvolvimento de projetos que beneficiem, de modo prático e imediato, comunidades desfavorecidas. A nova face social praticada na instituição é atestada no próprio documento que rege suas diretrizes:

Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. (CONCEPÇÃO E DIRETRIZES, 2010, p.18)

Na sociedade contemporânea, instituições públicas e privadas são tomadas como agentes sociais responsáveis não apenas por produção de bens e serviços, mas também por respostas efetivas para problemas sociais, problemas ambientais e comportamentos empresariais antiéticos (LIMA, 2005).

Sendo assim, as questões que norteiam o trabalho estão vinculadas à compreensão da eficácia e continuidade do PMF pelas perspectivas das próprias participantes. Para essa exposição, as seguintes questões de pesquisa foram levantadas:

- Qual a visão das participantes sobre a inserção e participação no PMF?
- O que deve ser feito para melhorar o PMF para próximas turmas?

Com o objetivo de se alcançar uma igualdade social, deve-se trabalhar por uma sociedade inclusiva, onde é facultada a toda pessoa considerada cidadã direitos econômicos, sociais, civis e culturais, desconsiderando qualquer forma de discriminação e de segregação. Esse exercício de cidadania por meio do envolvimento dos mais variados setores produtivos pode e deve trazer diminuição de mazelas sociais, incluindo-se aqui a desigualdade de gênero.

CAMINHOS DA PESQUISA

Para se responder às questões de pesquisa apresentadas, o trabalho teve como principal objetivo compreender a percepção das participantes das duas primeiras turmas

acerca do PMF. Para isso, as narrativas, colhidas através de entrevista gravada, serviram para se chegar aos objetivos específicos que foram:

- Identificar as aceções das mulheres sobre a inserção e participação nas atividades do PMF;
- Detectar ações para melhor aplicabilidade do PMF.

Por concentrar-se na investigação de um único evento, esse trabalho caracterizou-se como um estudo de caso exploratório, apropriado aqui para apreender e retratar a visão pessoal de seus participantes, além de ser um trabalho para conhecimento de um fato isolado. As pesquisas exploratórias são, juntamente com as descritivas, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

Para o desenvolvimento, o método de abordagem indutivo foi utilizado, expondo-se os resultados provenientes de um caso concreto. Nesse método, as constatações ocorridas com as participantes das duas primeiras turmas do PMF conduziram à elaboração de generalizações. Essa pontualidade no tempo e espaço serviu para confrontar o panorama dos resultados alcançados com os objetivos pensados originalmente para o Projeto.

Quanto ao objeto, o trabalho foi caracterizado como bibliográfico e de campo. O material bibliográfico foi fornecido através de livros, trabalhos publicados, documentos oficiais e *sites* idôneos, enquanto que uma entrevista semiestruturada gravada serviu para composição dos dados da pesquisa de campo.

A investigação possuiu uma abordagem de caráter qualitativa, pois estudou situações de aspectos variados através das memórias narrativas de participantes do PMF. Acredita-se que com uma abordagem desse cunho, a complexidade dos pontos de vista pode ser descrita de uma forma melhor e mais autêntica, já que o processo e seu significado são os focos principais da análise.

A amostra foi pensada inicialmente para ser obtida com todas as 62 participantes das duas primeiras turmas, ocorridas entre 2008 e 2010, logo, universo e amostra se confundiriam. Porém, devido ao não comparecimento de várias mulheres ao local marcado nas datas agendadas e a decisão de não variar a forma de coleta, atingiu-se o número de 26 participantes, sendo que 14 pertenciam à primeira turma e 12 à segunda.

O PODER DA VOZ - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tomando como empréstimo o poder da narrativa oral de histórias, objetivou-se mostrar de uma maneira transparente e muito particular o impacto do PMF pelas perspectivas das próprias participantes. A voz, antes mesmo da escrita, transmitiu cultura, conhecimento e experiência através da história da humanidade. Essa tradição oral permanece viva até hoje em todos, quando se passa um fato real ou imaginário utilizando-se apenas a fala. Aqui, porém, serviu de aproximação entre o ideal – representado por toda prospecção de resultados do PMF – e o real conseguido – representado pelos pontos de vistas das beneficiadas em potencial.

Optou-se por não apresentar as respostas das participantes e suas respectivas análises de forma individual, mas organizadas na sequência própria que aparecem no instrumento com uma mescla de ideias semelhantes, que se complementam entre si. Empregou-se na análise apenas as iniciais dos referidos nomes, como forma de maior liberdade para apresentar esses dados e opiniões a quem possa interessar. As respostas foram transcritas sem a preocupação com correção gramatical ou com estilo.

Iniciou-se a entrevista com a indagação sobre o motivo da participação no PMF. Dentre as respostas, o que mais foi elencado diz respeito à situação de desemprego e à expectativa de aprendizado de um ofício. Esses dois aspectos juntos representaram mais de 60% das indicações e estão conectados intimamente à composição da exclusão social relativa à empregabilidade.

A participante I. A. de O. foi contundente quando disse que *“tava desempregada, não tava fazendo nada e sabia que o Projeto Mulheres de Fortaleza ia dar a oportunidade boa de ser coisa nova, inclusive pra emprego.”* Já para M. M. S. P., a decisão de participar ocorreu *“porque foi uma oportunidade que chegou no momento certo que eu estava desempregada e pra mim ter mais conhecimento no dia-a-dia.”* M. M. L. S. corroborou com a situação excludente de desemprego quando disse que se interessou pelo Projeto *“porque é um incentivo pra mim, porque eu tava parada e foi muito bom.”*

Os três depoimentos demonstraram que uma parte das participantes do PMF estava desempregada no momento inicial das atividades e buscava, entre outros objetivos, uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho formal. Somando-se à vontade e necessidade de emprego, há um ponto animador nessas mulheres: a preocupação com o aprendizado. As duas primeiras citadas deixaram óbvio que aprender, mesmo não sabendo previamente ao certo o que, traria algo de positivo. Essa conscientização tira o indivíduo contemporâneo de uma antiga posição de ignorância diante da importância da educação

formal. Mesmo que essa ação não seja analisada como busca objetiva de cidadania, caminha para tal. Ainda que em um estágio inconsciente, o que importa é a mudança de atitude e suas consequências em relação aos direitos delas como cidadãs.

O desejo de participar de um projeto social gerenciado pelo IFCE, chamado por muitas mulheres ainda de CEFET⁶, também foi ponto para a decisão de algumas entrevistadas. Isso se deveu principalmente pela presença do Instituto na criação e implantação de uma cooperativa digital dentro da comunidade local. Com isso, nota-se a credibilidade do IFCE como instituição de ensino de qualidade e disseminadora de ações sociais vitoriosas. Como apontaram 3 mulheres:

Quando soube desse projeto, achei boa a oportunidade de participar e trazer minhas amigas. Eu e algumas de minhas amigas têm filhos que fizeram um curso de computação no CEFET e depois começou a trabalhar aqui na Casa do Saber, no Pirambu Digital. Ele mexe e conserta computador e tá ganhando o dinheiro dele. Anda arrumado e até tá namorando direitinho. Acho que posso conseguir emprego assim também. (A.L.G.)

Só arrumei tempo pra participar porque era do CEFET. Sei que é coisa séria. Meu filho e um sobrinho já estudaram lá e hoje trabalham no Pirambu Digital. Tão bem de vida, que bom! Eu também quero ficar assim, com trabalho bom, com salário de carteira assinada. (J.L. de S.)

Acho muito bonito e certo o que fizeram com esses meninos aqui da cooperativa. Se eles não tivessem estudado esse curso de computador, talvez muitos deles tariam nas drogas, no meio da rua, sem fazer nada. Se eles foram bons com esses meninos, pode ser que alguma coisa boa venha pra mim também, né? (J.M.G.)

Algumas mulheres se sentiram estimuladas também pelo simples fato de terem entrado em contato com outro tipo de linguagem. Como contou J. L. de S., *“eu quis mais pra fazer... devido a esse negócio de eu querer falar inglês.”* Muito empolgada, M. da N. S. declarou *“eu nunca pensei que, como meus filhos, ia poder estudar esse inglês. E ainda disseram que também tinha um espanhol. Foi muito bom mesmo. Achei muita graça, mas gostei.”* Mesmo que os depoimentos não transpareçam uma consciência da importância das línguas estrangeiras para o mercado de trabalho atual, a satisfação pessoal funcionou como ferramenta encorajadora para o aprendizado.

As entrevistadas tiveram que relacionar a importância dos cursos-base de Manipulação de Alimentos e Governança com suas formações profissionais. Várias apontaram o conhecimento sistemático como algo importante, uma vez que elas, em diferentes níveis, possuíam alguma prática em limpeza, arrumação, e conhecimento culinário. Assim, o que importou mais para elas foram as explicações teóricas para determinados procedimentos. Em suas opiniões, isso foi fator agregador às suas vivências e aos seus

conhecimentos prévios. Segundo C. B. R. de S., os cursos foram importantes *“porque eu já gostava de cozinha, né? Aí, ir pro curso de Manipulação de Alimentos foi melhor ainda; eu aprendi mais de que eu já sabia.”* Seguindo a mesma linha de pensamento, I. A. de O. declarou que:

O conhecimento foi ótimo e o melhor foi a manipulação de alimentos. Já sabia cozinhar, mas não sabia tanto detalhe de como pegar, guardar, cortar e preparar comida. É muito detalhe que a gente nem sabe que existe. Mas é bom saber, parece que agora sou mais importante, mais inteligente na cozinha.

Em uma vertente mais prática, M. F. V considerou o aprendizado direcionado à empregabilidade quando respondeu que para sua formação profissional foi *“tudo novo. Cozinheiro em casa, mas não para vender. O curso de camareira eu gostei porque estagiei, aprendi como ajeitar uma cama e até a entrada.”* Por sua vez e também citando o lado profissional, J. L. de S. foi mais enfática e detalhista quando afirmou que participar foi:

[...] bom pra obter informações. Obtive... com vários professores e todo mundo tinha uma coisa pra informar. [...] e a informática porque eu nunca tinha pegue num computador, porque eu sou uma secretária e eu não tenho curso de informática, mas eu vim pra cá, eu fiz agora. No CEFET eu tive a oportunidade de a primeira vez eu pegar num computador. Pra mim foi interessante.

Dentre os objetivos específicos do PMF encontravam-se o fomento a criação de empreendimentos na área de produção de alimentos e o fomento ao desenvolvimento de cooperativas de governantas. Por isso, as perguntas três e quatro questionavam se as palestras voltadas a esses temas foram de alguma maneira estimulantes para aumentar o nível de empregabilidade através dessas iniciativas.

Algumas mulheres simplesmente disseram não se lembrarem de terem assistido palestras a respeito os dois temas. Dentre as que lembraram, M. M. S. P. expôs sua satisfação com a palestra sobre empreender da seguinte maneira:

No momento do curso não foi importante para minha profissão, mas depois eu comecei a ter aquela noção de a gente ter o seu próprio jeito de ter uma renda e isso é muito bom, muito maravilhoso. Gostei muito porque ensinou muitas coisas nessa palestra.

As entrevistadas frequentemente mantinham esperança de algo melhor para suas vidas, mas necessitavam de direcionamento no início dos trabalhos, como constatado nos seguintes depoimentos:

Eu achei interessante isso de ter meu próprio negócio. Seria muito legal mesmo. Eu trabalhando pra mim, tomando conta de tudo, sendo minha chefe. Se eu soubesse

mais coisa, mais coisa pra mim começar um negócio ia ser bom. Acho que ia receber apoio pra trabalhar assim, até porque podia trabalhar perto de casa, eu acho. (A. L. G.)

Legal é, pois ia poder trabalhar pra mim mesmo... Só que acho arriscado essa coisa de você ter um negócio. Não nasci em família rica, nunca tive empresa, não fiz curso. Será que só com uma explicação de um dia posso abrir meu negócio? Acho que é tanta coisa pra fazer que sozinha ia ficar doida. Pelo menos no começo, ia precisar de alguém inteligente que me ajudasse. Depois podia ficar sozinha. É legal, mas tenho medo. (F. A. dos S. A.)

A gente, acima de tudo, tem medo de abrir um negócio sozinho. Falta ajuda de custo. Mas eu achei interessante. Eu gostei mais do empreendedorismo, porque..., eu gosto de ter a responsabilidade como se fosse pra abrir meu próprio negócio. Acho que sozinha pode dar certo um negócio. Só que tem muito detalhe, muita coisa pra prestar atenção, não sei por onde começar. (J. L. de S.)

Claramente foi demonstrado que apenas uma palestra sobre tema tão complexo é insuficiente para conscientizar e fomentar a criação de um empreendimento por uma parcela da população que já vive em uma linha de perigo de empregabilidade e renda. Além da “plantação de sementes” sobre o tema, há a necessidade de mais esclarecimentos e acompanhamento contínuo para a implantação desse tipo de atividade.

A ação para o cooperativismo trouxe mais reações negativas que estimulantes. Algumas dificuldades sobre a ideia de cooperativas formadas pelas participantes foram apontadas primeiramente por M. L. da S. quando expressou que *“a gente pensou de se juntar, né? Mas só que quando terminou o curso, vai um prum lado, outro pro outro.”* Outras três entrevistadas exibiram opiniões semelhantes quando declararam que formar uma cooperativa, mesmo que com indivíduos de uma mesma comunidade, seria muito arriscado pela falta de experiência. Mais uma vez, o medo do desconhecido ficou evidenciado no depoimento das mulheres. A condição de abandono da comunidade, a má qualidade educacional dos indivíduos e a desqualificação profissional de muitas as credenciam para essa demonstração com alto nível de insegurança perante essa possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Algumas entrevistadas declararam inclusive que preferiam ficar na informalidade, pois embora inseguras quanto ao ganho final, já sabiam o que, como e por onde fazer.

É evidente que essa preocupação e responsabilidade estavam incorporadas aos objetivos do PMF. Os executores já tinham consciência da real necessidade desse tipo de acompanhamento, que funcionaria como um período de maturação dos trabalhos, para que os resultados fossem os mais exitosos possíveis. Porém, durante as duas primeiras turmas, parcerias com instituições reconhecidamente com *know-how* para os temas não aconteceram a contento e em tempo hábil.

Na sequência da entrevista, tentou-se descobrir o que foi considerado fácil para as participantes durante os dois semestres de atividades do Projeto. As respostas foram invariavelmente focadas nas aulas práticas e no relacionamento com os instrutores e palestrantes.

As participantes demonstraram empolgação quando entraram em contato com os ambientes de uma cozinha industrial e de um laboratório que simulava um quarto de hotel. Mesmo com conhecimento culinário, várias mulheres afirmaram estar fascinadas pelo contato com uma cozinha industrial. A explicação reside no simples fato da aparelhagem disponível no espaço e as dimensões serem características diferentes da realidade experimentada por elas em suas residências. Por sua vez, o laboratório de Governança exerceu uma excitação pela associação do ambiente com o idealizado para seus lares. Esses pontos tão insignificantes para alguns devem ser entendidos e, por conseguinte, explorados, como uma ferramenta motivadora à aprendizagem. O contato com esse tipo de equipamento fez com que as mulheres vislumbrassem uma mudança de realidade através de um posto no mercado formal, fator que poderia trazer mudanças para seus cotidianos.

Sobre a relação estabelecida entre as participantes e os instrutores responsáveis pelas disciplinas e os palestrantes convidados, o clima empreendido durante as aulas teóricas e práticas foi sempre de muito companheirismo e entendimento. Não houve distinção entre as palestras e aulas apresentadas por professores, convidados ou alunos da disciplina de Projeto Social dos cursos de graduação do IFCE. As participantes se sentiram sempre à vontade com o ambiente para participar ativamente das atividades propostas. Como aponta I. A. de O., *“cada um deles não era professor, eram amigos. Sempre prontos a responder.”*

Pode-se também ter uma ideia do ambiente propício ao aprendizado valorizado pelo relacionamento entre docentes e discentes através da visão de J. L. S., que disse:

[...] gostei da professora de Português. Ela teve assim um trabalho diferente, não é? Ela fazia um trabalho dinâmico, diferente, fazia a gente dançar. Pois é, eu achei ela muito interessante, eu nunca tinha tido aula com ela. Gostei muito da aula dela e também da matemática por causa do professor. Ele era aluno do curso do CEFET, mas o menino era bom mesmo. Sempre alegre e paciente com a gente. Achei muito difícil, mas é muito bom matemática.

Essas opiniões vêm corroborar com a importância das relações interpessoais para a aprendizagem. Com um bom nível de relacionamento entre as partes interessadas no processo de ensino-aprendizagem, melhores resultados são alcançados através da facilidade na transposição das barreiras educacionais. Se não como o único agente responsável pelo

processo, mas como o mais consciente e preparado, são os professores que devem iniciar o trabalho de aproximação e estímulo de aprendizagem nos alunos.

Quando interpeladas sobre as dificuldades enfrentadas, não houve uma grande aproximação das respostas. Para algumas participantes, as aulas de línguas foram complicadas porque:

Se não falo nem português certo, como era que ia aprender o inglês e o espanhol. Sei que era só pra ter uma noção, mas mesmo assim, foi muito complicado. É complicado enrolar a língua pra falar aquelas coisas. Não entendia nada do que o professor falava. O povo diz que é importante aprender, mas não é pra mim não. Se pra trabalhar em hotel precisar enrolar a língua, tô fora. (P. A. dos S.)

Os cursos de inglês e espanhol me deram dor de cabeça. Achei legal estudar, mas não entendi muita coisa. É difícil. Sei que é preciso para trabalhar num hotel. Fiquei um pouco triste porque vi que isso desse jeito não é pra mim então. Queria trabalhar de camareira num hotel grande, mas quem vai dar emprego pra mim se não sei falar inglês e espanhol? (M. da N. S.)

Outras participantes encontraram nas aulas práticas uma forma divertida de aprender, porém se depararam com complicações por não apresentarem aptidões ligadas às áreas dos cursos-base. Dificuldades também foram apontadas no aprendizado dos conteúdos das aulas de Português, de Matemática e de Informática. O mau comportamento das participantes foi assinalado por I. A. de O. como ponto de dificuldade ou incômodo, pois *“algumas meninas que não queriam nada com o Projeto me fazia sentir mal. Como elas podem deixar passar essa oportunidade?”* A valorização da oportunidade atestada pela entrevistada deixou óbvios os diferentes níveis de consciência do grupo.

Ligada à pergunta anterior, estava a indagação sobre o que foi feito por elas mesmas para superarem as dificuldades durante as atividades. Requerer esse tipo de atitude ou solução é conceder a elas seu papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, dividindo responsabilidades com os educadores. A persistência foi a maior aliada de I. A. de O. Segundo ela, *“em momento nenhum pensei em desistir. Nunca tive uma falta porque tava achando algo chato ou difícil. Não sou mais criança e já sei o que é bom pra mim.”* Outra entrevistada não deixou passar a oportunidade dos bons resultados advindos do PMF chegar até ela quando, por sentir dificuldades na área de línguas e saber da real importância para o mercado turístico, se matriculou em um curso de inglês.

Nenhuma se declarou temerosa ou insegura em apresentar suas dúvidas, pedindo novas explicações aos responsáveis pelas atividades. Essa desenvoltura apresentada pelas participantes adveio de fatos como: várias estavam à frente de suas famílias, com a ajuda ou

não de um cônjuge; algumas já haviam tido ou ainda tinham experiência profissional e várias outras já haviam participado de outros projetos sociais dentro da própria comunidade.

Outro mecanismo ratificador do relacionamento positivo entre os envolvidos nas atividades foi o companheirismo entre as mulheres frente às suas dificuldades. Como várias mulheres se conheciam, por fazerem parte da mesma comunidade e morarem próximas, houve uma atmosfera de amizade entre muitas delas.

As respostas sobre superação demonstraram que a faixa etária do público trabalhado e suas experiências de vida puderam ser fatores facilitadores da aprendizagem, pois serviram para aproximar os dois lados do processo. Como destacado, as soluções surgiram entre elas, instrutores e palestrantes, sempre que possível e de maneira natural.

A oitava pergunta buscou uma avaliação das atividades pelo olhar das participantes. Os resultados levaram a um alto índice de aprovação. A participante I. A. de O. atestou que *“foi uma oportunidade boa, de um ano com bolsa para estudar. Fez tudo para agradar os alunos. Dizia ‘mulheres, vocês têm que abraçar essa oportunidade’. Isso me fez ir até o fim, não desistir.”* Já C. N. dos S. declarou que *“mesmo estando desempregada hoje, acho que tô mais preparada para o mercado de trabalho como eles disseram. Os cursos foram muito bom mesmo. Faria tudo de novo.”*

As dez horas dedicadas à disciplina Direitos Sociais proporcionaram às mulheres momentos para discussão de temas pertinentes aos seus direitos e deveres. Entre os trabalhos realizados, houve uma exposição sobre a Lei Maria da Penha⁷ com a própria inspiradora da lei. Cheia de emoção na voz, a entrevistada A. M. C. declarou que *“foi muito emocionante ver aquela mulher na cadeira de rodas falar sobre nossos direitos. Nós podemos sonhar com companheiros, mas nunca aceitar carrascos. Me senti alguém de verdade.”* Para T. A. S. *“é bom saber que somos iguais. Problemas todo mundo tem, mas não precisamos ser humilhadas e ficar de boca fechada. A palestra foi muito importante. Somos gente também.”* Pôde-se notar que nesse momento cada participante se distanciou de um tema urgente em suas vidas, que é a inserção no mercado de trabalho, para se voltar para dentro de si mesmas e se valorizar como indivíduos e, principalmente, como mulheres que são. Houve inclusive a sugestão da participação de companheiros e filhos na palestra das próximas turmas, para que toda a família ficasse consciente dos direitos e deveres de cada membro.

Como não há apenas depoimentos aprovando as atividades do PMF, aparecem os registros de três participantes, que como forma de avaliação geral não se acharam beneficiadas o suficiente. Tudo se resumiu de forma simples para C. B. R. de S., pois *“o que eu tenho a dizer é que ele é muito importante, pra muitas famílias que não tem nenhuma*

profissão, só.” M. L. de S. demonstrou uma ponta de desilusão quando declarou que “ela é que tem de ir à luta. Se ela for, ela consegue. O Projeto não foi aprofundado. Não se preocupou também em mostrar onde tavam os empregos.” Enquanto isso, D. de S. N. resumiu sua participação dizendo que “foi apenas mais um curso que fiz, só isso. Foi bom, mas nada demais.”

Em relação à empregabilidade, várias entrevistadas se disseram desapontadas por ainda estarem sem lugar no mercado de trabalho depois do término do Projeto. Talvez para agravar seus depoimentos, elas também expressaram o descrédito, que mesmo no futuro elas consigam uma posição em consequência dos cursos-base realizados. Para ilustrar o desapontamento de algumas, tem-se o que F. M. da S. C. revelou:

Fui trabalhar de costureira. Dos cursos que nós fizemos, nunca trabalhei, nem antes, nem depois. O povo diz que tem emprego, mas não tem gente qualificada. Aí, eu me qualifiquei e não arranjei emprego. Onde estão essas empresas que querem gente qualificada? Ou será que meu certificado não tem importância? Não fiz o curso na brincadeira não.

Considerando a parcela de responsabilidade da equipe executora sobre a condução das ações do PMF, a última pergunta interpelou sobre sugestões de mudanças nas atividades para as próximas turmas. Suas opiniões, ainda que não expressas de modo sistemático, devem ser analisadas detalhadamente, para que possam trazer modificações com consequências eficientes.

Parte das entrevistadas apontou a necessidade de um maior número de aulas de Inglês e Espanhol. Mesmo tendo sido esse ponto citado como de dificuldade entre algumas delas, esse anseio por aprender novos idiomas deixa claro o conhecimento da importância das línguas estrangeiras para quem pretende se inserir direta ou indiretamente no mercado turístico local.

De acordo com algumas mulheres, o que também poderia mudar seria a colocação no mercado de trabalho. Essa sugestão foi resultado da não inserção da maioria na rede hoteleira ou em equipamentos de alimentação local, continuando a exclusão econômica apresentada previamente. Somou-se a esse fato a não abertura de empresas ou formação de cooperativas, que era uma das possibilidades apontadas pelos eixos norteadores do PMF.

Para muitas das entrevistadas, as teorias e diversidade de temas abordados nas palestras e disciplinas foram pertinentes como um todo, porém os cursos-base não ofereceram muitas horas de prática. O aumento do número de aulas práticas no curso de Governança proporcionaria mais segurança durante o período de estágio realizado em hotéis da cidade de

Fortaleza. Já com mais horas no Laboratório de Sala-bar, elas poderiam preparar uma maior variedade de pratos, conhecendo e misturando ingredientes diversos.

As avaliações aqui expostas foram totalmente baseadas nas entrevistas com o verdadeiro coração do PMF. Mais que respostas a perguntas, expuseram-se experiências, decepções e principalmente esperanças. Esperanças de que essa ação possa trazer mudanças reais para suas vidas. A urgência de uma colocação no mercado de trabalho é o objetivo principal de muitas das mulheres e é um fator de modificação para muitas realidades. Valorizar suas opiniões é propiciar respeito ao que já foi realizado e ao que pode e deve ser modificado, para acarretar mais sucesso com outras turmas.

A valorização dada às suas narrativas orais é justificada por essas manifestações não serem apenas depoimentos, mas histórias de vida, que trazem não só um passado, mas uma força presente capaz de influenciar o futuro. As narrativas orais se estendem para além das palavras das participantes, como além vão os mistérios de cada dia passado em uma sociedade preconceituosa e excludente.

CONCLUSÕES

O governo brasileiro admite que através da equidade e da promoção da cidadania pode-se melhor alicerçar uma democracia produtora de resultados mais sólidos. Por isso o Programa Mulheres Mil está entre as prioridades das políticas públicas do governo brasileiro, valorizando e articulando temas atuais como a promoção de gênero, equidade e diversidade étnica.

A consciência e representatividade de cidadania ficaram evidenciadas nas interpretações de várias entrevistadas. Para muitas delas, a decisão de se inserir no PMF variou entre o desejo de aumentar o nível educacional até a necessidade de profissionalização e inserção no mercado de trabalho formal, passando pela vontade de estarem ligadas de alguma forma a uma instituição reconhecida. Palestras e orientações de professores e membros da equipe executora proporcionaram melhores esclarecimentos sobre onde, como e por que se deve buscar a equidade entre todos os indivíduos através do respeito às diferenças de gênero e da busca de direitos inerentes aos cidadãos.

Infelizmente, as melhorias econômicas ocasionadas depois do término dos cursos-base do PMF não apresentaram resultados animadores. Esse ponto inclusive é o mais frustrante, uma vez que um dos objetivos do PMF era a (re)colocação das participantes no

mercado de trabalho. Também com relação ao incentivo que deveria ocorrer com as palestras sobre empreendedorismo e cooperativismo, nenhuma participante se animou a efetivar uma das ações.

Algumas entrevistadas reconheceram no PMF uma oportunidade de melhorar o nível intelectual. Infere-se, assim, que elas admitem existir, juntamente com as questões econômicas, outros pontos essenciais para a formação do ser humano. Elas perceberam que a inclusão social se materializa não só pela profissionalização e inserção no mercado de trabalho, mas também pelo aumento do nível escolar e das discussões acerca de soluções para outras questões.

Como protagonistas de suas próprias histórias, as mulheres precisam construir seu próprio ambiente. Para isso, elas devem exigir e usufruir de direitos e deveres iguais aos de seus companheiros, filhos, chefes e qualquer outro representante do sexo masculino.

Embora os dados e as análises aqui apresentados sejam pontuais no tempo e no objeto estudado, eles podem auxiliar o desenvolvimento de outras ações sociais, que diminuam as desigualdades enfrentadas por parte da população brasileira. É importante, pois, a consciência de se possuir direitos civis, políticos e sociais garantidos a todos, respeitando-se, porém, as particularidades existentes entre os gêneros.

Não se pode ignorar a discrepância entre o que dizem leis e teorias sociopolíticas e a prática no cotidiano de mulheres que sofrem com a desigualdade de gênero nas mais variadas esferas sociais. Todavia deve haver uma luta constante por um Brasil de todos e para todos, buscando da comida à igualdade de gênero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BBC BRASIL. **Brasil cai 9 posições em *ranking* de igualdade de gênero.** Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/10/141028_desigualdade_full_lab>. Acesso em: 29 out. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** [S.l.: s.n], 2010.

BRASIL. **Estatísticas de Gênero.** Disponível em: <<http://noticias.portalbraganca.com.br/nacional/ibge-estatisticas-de-genero-mostram-como->

as-mulheres-vem-ganhando-espaco-na-realidade-socioeconomica-do-pais.php.> Acesso em: 31 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/3683/lei_maria_penha.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 out. 2014.

BRASIL. **Programa Mulheres Mil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12299:programa-mulheres-mil-&catid=267:programa-mulheres-mil-&Itemid=602>. Acesso em: 29 out. 2014.

GOMES, A. T. Inclusão, direito e direitos fundamentais: conceitos e formas jurídicas de inclusão. IN: CORRÊA, R. M (Org.). **Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva**. Belo Horizonte: Sociedade Inclusiva/PUC-MG, 2008, p. 22-34.

LIMA, P. R. dos S. **Responsabilidade social**: a experiência do selo empresa cidadã na cidade de São Paulo – 1999. São Paulo: Educ, 2005.

PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. Mulheres: igualdade e especificidade. IN: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). **História da cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 265-309.

SISTEMA PED. **A inserção da mulher no mercado de trabalho**. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analiseped/2013/2013pedmulhermet.pdf> >. Acesso em: 15 de out. 2014.

SOUKI, L. Guimarães. A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 39-58, jan.-jun. 2006.

¹Mestre em Educação. Coordenador administrativo dos cursos da área de Turismo e Hospitalidade, coordenador do curso de inglês na modalidade a distância do e-Tec Sem Fronteiras e professor de inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza. E-mail: julioepedrita@gmail.com

²O Sistema PED é composto pelo Distrito Federal e as regiões metropolitanas de Porto Alegre, Belo Horizonte, Recife, Salvador e Fortaleza. Esse sistema alimenta dados com pesquisas sobre emprego e desemprego. A primeira pesquisa foi realizada em 1984, na região metropolitana de São Paulo apenas, através de convênio firmado entre o DIEESE e a Fundação SEADE, órgão do governo do estado de São Paulo. (Nota do autor)

³Pesquisa intitulada “Brasil cai 9 posições em *ranking* de igualdade de gênero.”, publicada no *site* da BBC Brasil.

⁴Estatísticas de Gênero – Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010 foi produzida e divulgada em outubro de 2014. O trabalho foi uma parceria entre o IBGE, a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Diretoria de Políticas para Mulheres Rurais e Quilombolas do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Fonte: www.noticias.portalbraganca.com.br. Acesso em 31 out. 2014.

⁵Integrando as ações do Programa Brasil Sem Miséria, o Projeto Mulheres Mil passou a ser considerado um programa do governo brasileiro, instituído pela Portaria do MEC nº 1.015, do dia 21 de julho de 2011, publicada no Diário Oficial da União em 22 de julho, seção 1, página 38. (Informações colhidas no Portal do MEC – nota do autor)

⁶CEFET foi a sigla para Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, denominação dos Institutos Federais entre 1999 e 2008. (Nota do autor)

⁷Em 2006, surge no Brasil a Lei nº 11.340, mais conhecida como Lei Maria da Penha. A Lei é uma homenagem à farmacêutica cearense Maria da Penha Maia Fernandes que ficou paraplégica depois de ser agredida pelo marido enquanto dormia. Maria da Penha buscou justiça e o ex-marido é condenado a 10 anos de prisão. A Lei é uma grande conquista para as mulheres por possibilitar a prisão em flagrante ou decretar a prisão preventiva do agressor, não permitir o pagamento dos crimes com penas alternativas, afastar o agressor do domicílio e proibi-lo da convivência com mulher e prole. (Informações colhidas no prefácio da Lei Maria da Penha – nota do autor)

RECEBIDO EM: Setembro de 2015

APROVADO EM: Abril de 2016

**NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA? OS EQUÍVOCOS ONTO /
EPISTEMOLÓGICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE
MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL**

**IN PRACTICE, IS THE THEORY ANOTHER? THE
ONTOEPISTEMOLOGICAL MISTAKES IN TEACHER EDUCATION
CAPITAL'S MUNDIALIZATION**

Sônia Regina Landini¹

Silvana Galvani Claudino-Kamazaki²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo identificar e discutir, à luz do materialismo histórico, as bases epistemológicas presentes nas teses que abordam a formação de professores nos cursos de licenciatura e que têm como foco a relação teoria e prática.

Palavras-chave: formação de professores – epistemologia – práxis – neopragmatismo - materialismo histórico.

ABSTRACT

This paper aims to identify and discuss, taking as support of historical materialism, the epistemological bases present in theses about graduate degree courses in teacher training that have as focus the relationship between theory and practice - praxis.

KEY WORDS: Teacher training – epistemology – praxis – neopragmatism - historical materialism.

INTRODUÇÃO

As condições sociais, econômicas, políticas e culturais atuais têm como marca a flexibilização do trabalho, associada aos processos de descentralização e às

novas formas de controle do trabalho e do trabalhador. Processos desta natureza vêm sendo desencadeados desde o final do século XX, tendo como objetivo a manutenção da ordem capitalista. Neste sentido, reformas sociais têm sido incitadas com a finalidade de assegurar as necessárias formas de controle, formação e manutenção dos princípios primordiais do capitalismo, calcados na exploração do trabalho humano.

Nessa lógica, as reformas políticas são essenciais, o que desencadeará um modelo de Estado aos moldes da livre concorrência – neoliberalismo - cujo papel consiste em gerenciar e regular a sociedade civil. Neste contexto, as reformas educacionais têm papel preponderante por estarem relacionadas às propriedades ideológicas do capitalismo, formando sujeitos e disseminando as premissas necessárias a um novo momento de exploração do trabalho.

No Brasil, essas reformas tomam corpo a partir da década de 90 do século passado, trazendo à tona novas formas de pensar os processos de ensino–aprendizagem e as finalidades da educação escolar, ressaltando concepções epistemológicas que focalizam o professor como profissional competente, adequado e eficaz, aquele professor que permite ao aluno enfrentar problemas práticos vivenciados no cotidiano - complexo e diverso por natureza. A naturalização da diversidade ocupa o lugar da crítica à sociabilidade alienada, obscurecendo a análise da propriedade privada do trabalho.

É nessa configuração social que se insere, portanto, o trabalho do professor, bem como sua formação. Necessário enfatizar que, para formar um sujeito resiliente³, capaz de lidar com as adversidades postas na cotidianidade, o professor deve, acima de tudo, ser capaz, ele próprio, de lidar com os desafios com que se depara em sala de aula e na escola.

Tais considerações nos levam a uma tendência latente nas políticas de formação de professores: a de garantir uma ação pedagógica ágil, voltada para a prática docente, perspectiva que se impõe por meio de uma forte presença da prática nos currículos de formação de professores. Além disto, como os problemas da prática refletem a diversidade de sujeitos, com culturas diversas, personalidades distintas, origem sócio econômica múltipla, privilegia-se a capacidade do professor de dominar as diferentes expressões linguísticas e culturais dos alunos. Trata-se, portanto, de uma formação capaz de lidar com as diferenças de modo prático, instrumental, objetivando

proporcionar aos alunos o acesso aos conhecimentos básicos de códigos matemáticos, da linguagem, além da capacidade de lidar com adversidades.

A formação de professores, ao acompanhar as tendências de formação de um novo sujeito, adaptado, flexível, resiliente, passa a ter como característica primeira o domínio reflexivo sobre a prática, desígnio que tem respaldo no neopragmatismo, uma “linha de pensamento multifacetada, hábil em se harmonizar com diferentes concepções” (GONÇALVES, 2009, p.70).

O neopragmatismo caracteriza-se, no plano filosófico, por focar a busca pela verdade, assinalada pelas múltiplas narrativas, pela diversidade linguística e cultural. Trata-se de considerar que só se pode explicar a realidade pela forma como esta faz sentido aos sujeitos, sem o aporte da(s) teoria (s) ou métodos científicos. Em outras palavras, o sujeito é central, sendo a objetividade apenas a expressão de diferentes pontos de vista. Neste escopo, a formação dos sujeitos que deve ser pensada na sociedade atual é a que desconfia de narrativas prontas, fomentando a recriação e redescrições da verdade, próprias ao momento em que se insere. Assim, não há uma teoria baseada em um determinado método científico que seja capaz de explicar a realidade conjuntural, o que enseja a negação da teoria como elemento central na formação dos indivíduos. Trata-se de, como denomina Moraes (2001) um recuo da teoria, cuja

[...] negação da objetividade aparece aqui associada à ideia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade efetiva que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos enquanto totalidade da economia e das relações de poder (MORAES, 2001, p.13).

Se essas noções estão presentes na formação acadêmica em geral, a partir do recorte epistemológico em voga, no campo da formação de professores essa tendência se desenvolverá tendo ênfase na prática profissional, na experiência, também sob influência do pragmatismo, justificadas pela ineficiente formação inicial dos professores.

Com grande ênfase na formação voltada às tarefas cotidianas relacionadas ao ensinar, cujo foco central se põe no ato de tomar as dificuldades cotidianas do fazer do professor como base para respostas mais eficientes, tomando menos as teorias educacionais como referência e substituindo-as pela reflexão sobre as características

diversas dos sujeitos – alunos - envolvidos nos processos de aprendizagem. Trata-se de uma prática reflexiva, como querem Perrenoud (1993) e Donald Schön (1992).

A questão que se evidencia para esses autores é o saber escolar, que tendo sido tomado como certo por ser baseado em conhecimentos científicos, teria desvalorizado os saberes intuitivos, espontâneos. O argumento concentra-se na necessidade de transformar o foco de um processo que sai do centro para a periferia para um processo que coloque os saberes periféricos como centrais.

Nessa linha de raciocínio, o bom professor seria, para Schön (1992), aquele que busca ajudar o aluno a encontrar respostas para suas preocupações, dúvidas e angústias. Assim, o profissional formado pela prática reflexiva teria a capacidade de refletir e buscar soluções em sua ação cotidiana, vivenciada sem grandes reflexões e análises.

Importante notar que, nas proposições acima, o profissional reflexivo tem o eixo de sua formação baseado no conhecimento cotidiano em detrimento do saber escolar de base científica. O profissional reflexivo, portanto, tem como foco o aluno como indivíduo isolado, preche de anseios e experiências, os quais são respondidos com o fim último de sanar suas dificuldades práticas.

O que está em questão aqui é a valorização da prática como referência de vida dos indivíduos. Partir do real, da vida concreta, o que pode ter um sentido importante. No entanto, é preciso considerar, em contraposição a estas concepções, que a vida concreta não é individualizada, mas marcada pela sociabilidade. Isso exige considerar as experiências individuais como parte de um todo, o qual só pode ser compreendido com o auxílio da teoria.

Tal equívoco pôde ser detectado em estudo realizado por Claudino-Kamazaki (2013) junto ao Banco de Teses da CAPES e que teve como objeto as investigações realizadas no período de 2005 a 2010 a respeito da formação de professores nas licenciaturas que tratavam em alguma medida, da relação entre teoria e prática na formação docente.

Foram analisadas oito teses, selecionadas a partir de 72 teses sobre a formação de professores nas licenciaturas, resultado do recorte cujo foco se concentrou na relação teoria e prática.

A relação entre teoria e prática nos estudos evidenciou três tendências distintas, a saber: a primeira tem como referência a noção de *práxis* advinda do

materialismo histórico dialético, com influências de Marx (1981), Vazquez (2007); a segunda, cujo foco de análise baseava-se na prática reflexiva, marcadamente centrada nas contribuições de Schön (1983), Tardif (2002) e Perrenoud (1993); a terceira, e talvez a mais importante “tendência” verificada nas teses pesquisadas, foi o que a pesquisadora chamou de incoerência epistemológica, caracterizada pela “mistura” ou “confusão” entre duas correntes antagônicas de pensamento: o Materialismo Histórico Dialético e o Neopragmatismo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁXIS, PRÁTICA REFLEXIVA OU CALDEIRÃO EPISTEMOLÓGICO?

A partir dos resultados obtidos no trabalho de Claudino-Kamazaki (2013), buscaremos explicitar as três perspectivas defendidas nas Teses estudadas.

A primeira tendência, *práxis* docente, foi encontrada, dentre os trabalhos investigados, apenas nas Teses de Moradillo (2010) e Santos Júnior (2005).

Em Moradillo (2010) a categoria *práxis* é compreendida, explicitada e defendida pelo autor, de acordo com vários trechos de seu trabalho, que declara que a formação de professores deve, em sua visão, contemplar “a complexidade do conhecimento e da influência do contexto sócio-histórico na produção do conhecimento científico” (p.19). E complementa (MORADILLO, 2010, p. 26):

[...] para compreender e superar os problemas educacionais, visando à emancipação humana, a melhor alternativa encontrada foi através de uma concepção teórico-metodológica que entende a educação como parte de uma totalidade maior, que é a sociedade, e entender a sociedade é entender a história da relação homem/natureza mediada pelo trabalho, com o fim de dar conta da sua existência. Essa relação é sempre modificável no seu conteúdo e forma, dando a plasticidade tão característica do ser social. *O ser social é práxis: síntese de pensamento e ação interessados.* (grifos nossos)

Em oposição ao Neopragmatismo das pedagogias já citadas, o autor explicita a *práxis* no ato de ensinar:

O elemento norteador das discussões do ensino das ciências como *práxis* é a categoria trabalho, sua gênese, desenvolvimento e as mediações originadas a partir dele. Análise do trabalho no seu sentido ontológico, histórico e sua forma alienada. (MORADILLO, 2010, p. 76)

Santos Júnior (2005) realiza uma “reflexão sobre a matriz de pensamento que serve de base para a formação de professores” (p 42), problematizando o embasamento teórico-filosófico desta formação. O autor defende o trabalho como princípio educativo, de acordo com Saviani (2003), e o estabelecimento da “prática enquanto *práxis* social” como eixo articulador do conhecimento na formação de professores:

[...] um projeto político-pedagógico construído coletivamente por meio da articulação ensino-pesquisa-extensão, referenciado em um projeto histórico, claro e explícito, que aponte para a superação das relações estabelecidas pelo modo capitalista de produzir e reproduzir a vida na sociedade, e que tenha como matriz científica a história e como eixo articulador do conhecimento a prática enquanto *práxis* social. (SANTOS JÚNIOR, 2005, p 134-5)

A segunda tendência encontrada por Claudino-Kamazaki (2013), a “prática reflexiva, neopragmatismo e epistemologia da prática” aparece em dois dos oito autores investigados, quais sejam Andrade (2006) e Peres (2007).

Andrade (2006), ao entrevistar professores do curso de formação de professores em História, discordando das respostas destes, evidencia que (p. 177)

Para o bem e /ou para o mal, se os formadores de professores formulam e fazem funcionar uma formação de conhecimento, *é a partir de seus saberes experienciais que o fazem*, mais do que de uma explícita manipulação de conhecimentos teóricos sobre a formação. (grifos nossos)

Embora criticando o pensamento pós-moderno que invade a área da educação e defendendo a teoria, o autor afirma a importância de uma *Oficina de Formação Docente para o Ensino de História* onde a teoria seja levada a um plano menor, sobrevalorizando os saberes experienciais e a cultura escolar.

Posicionamento semelhante foi identificado no trabalho de Peres (2007) para quem há uma ênfase na relação entre teoria e prática nas propostas advindas da epistemologia da prática que permitem a superação dessa dissociação. Deste modo, ao criticar a racionalidade técnica, propõe a epistemologia da prática tendo em vista que:

[...] as discussões relativas aos problemas enfrentados por esses profissionais em sua atuação cotidiana ficam em segundo plano. Superar isso requer desfazer a relação mecânica e linear entre o conhecimento teórico e a prática em sala de aula, e em seu lugar estabelecer uma relação em que a teoria e prática possibilitem ao futuro professor refletir sobre os problemas e sobre as dinâmicas geradas por sua atuação na prática (PERES, 2007, p 46).

Ainda, defendendo os argumentos de Schön (2000) quanto à formação profissional através do “ensino prático reflexivo desenvolvido por meio da reflexão-na-ação”, Peres afirma (2007 p 44-5).

Na epistemologia da prática que envolve a reflexão-na-ação, além da aplicação rotineira de regras já estabelecidas, há também, no processo de resolução de problema, a resposta por meio da invenção imediata de novas regras, ou seja, nesses casos, há respostas para o inesperado, por meio de invenções e experimentos imediatos para testar novas compreensões.

Em síntese, tanto Andrade (2006) quanto Peres (2007) estão referenciados na proposta neopragmática da prática reflexiva como alternativa viável para a articulação entre teoria e prática na formação docente, talvez sem se aperceberem dos limites desta proposta que, dentre outras coisas, viabiliza apenas uma “reflexão” a partir da realidade aparente, cotidiana, alienada.

A terceira tendência - incoerência epistemológica - reflete uma confusão entre *práxis* e prática reflexiva que está presente em quatro dos oito trabalhos investigados, quais sejam as Teses de Pereira (2005), Campos (2006), Cesário (2008) e Melo (2007).

Pereira (2005) afirma que “(...) podemos, a partir da definição de prática e *práxis*, concluir que a prática é proveniente da experiência e que necessita ser transformada através da reflexão para se tornar *práxis*. E *práxis* só ocorre quando há unidade entre teoria e prática. (p 32) (grifos nossos). No entanto, reivindica uma formação pautada nos saberes experienciais:

Temos que levar em consideração que os professores em formação valorizam as experiências, pois acreditam que serão estas que irão formá-los, porém ao chegar ao curso se assustam com a separação existente entre a formação teórica e prática no currículo da formação inicial. (PEREIRA, 2005, p. 11) (grifos nossos)

E, complementando, afirma que para

Quando pensamos a educação como práxis é fundamental a relação entre os conhecimentos e os saberes docentes. Na construção dos saberes docentes é importante tanto a teoria como a prática. Defendemos uma relação dialética entre a teoria e prática, isto é, a unidade de uma teoria educativa com uma prática educativa. Espera-se que o professor hodierno saiba questionar e reconstruir, mas, para isso, é necessário ter a capacidade de saber pensar. (PEREIRA, 2005, p. 44) (grifos nossos)

Por sua vez, o trabalho de Campos (2006) a respeito de como são realizadas as 800 horas de prática nos cursos de Licenciatura de uma Universidade de São Paulo reflete, por um lado, a legítima preocupação de todos os autores pesquisados quanto à articulação entre teoria e prática na formação docente e, de outro, uma equivocada analogia entre *práxis* e prática reflexiva, como se fossem complementares entre si.

Seu discurso inicial parece apontar para a crítica à prática reflexiva, ancorada no “enfoque dialético” que diz assumir em sua investigação.

Assumo as características da dialética na pesquisa pretendida ao buscar construir um conhecimento a partir de estudos referentes à prática nos cursos de formação de professor, entendendo que essa ação pode ser constantemente revista e sobre a qual sempre podemos refletir, num movimento dialético de reflexão-ação. Uma reflexão que parte da ação para voltar a ela, desvendá-la e transformá-la (CAMPOS, 2006, p 18). (grifos nossos)

Todavia, seu texto vai revelando que a autora toma a *práxis* como prática reflexiva, conforme afirma

Pensar sobre o desenvolvimento de um currículo de formação de professores sobre o ponto de vista da *práxis* é prever, além da teoria (associada ao conhecimento) e da prática (*muitas vezes associada à habilidade*), uma atitude investigativa que promova a *reflexão e a intervenção crítica* e produtiva em face da realidade de atuação (com os professores, os alunos, a escola e a sociedade em que o professor está inserido). Desse modo, espera-se confrontar teoria e prática, entendendo sua importância na realização de um currículo que promova a *profissionalidade do professor como ponto principal de sua formação* (CAMPOS, 2006, p 28-30). (grifos nossos)

Neste sentido, a prática reflexiva está presente na caracterização de profissionalidade adotada pela autora. Para Campos (2006 p 46)

[...] as reflexões sobre a prática docente aparecem como campo de formação em que o conhecimento específico, confrontado com a realidade e os problemas cotidianos, levam a novas considerações e constatações teóricas, podendo favorecer a reconstrução prática, constituir um processo de formação como contínuo e contribuir para a profissionalização docente.

Cesário (2008) também elege a prática reflexiva como referência para a formação do professor e sua profissionalização (p 23):

A formação profissional baseada na epistemologia da prática ao valorizar e refletir sobre a experiência constitui-se como um momento importante de construção de conhecimentos. Por meio da reflexão, análise e problematização da experiência, busca-se reconhecer o conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em suas ações. Embora haja diferenças entre algumas abordagens, o paradigma da prática reflexiva tem como ideia comum que a formação inicial deve incluir um

practicum reflexivus, ou seja, constituir-se num espaço de formação em que o futuro professor tenha oportunidade de refletir constantemente a dinâmica e os problemas gerados por sua atuação cotidiana.

Mas a incoerência epistemológica aparece novamente quando a autora indica a presença da racionalidade prática nas Diretrizes Curriculares para formação de professores como um avanço, uma vez que esta prática, nestes documentos, “não é vista como um modelo aplicacionista, mas como um espaço de produção dos saberes e de formação para os saberes” (CESÁRIO, 2008, p 29) e em seguida complementa:

Embora essa visão não represente a compreensão da maioria dos professores da área, conforme abordado anteriormente, para nós ela representa o entendimento de que a Educação Física está inserida no contexto da Educação e, assim, valorizada juntamente com os demais saberes curriculares escolares, *é responsável pela formação de cidadãos comprometidos com as mudanças sociais*. Isso indica que o professor deve ter uma sólida base de conhecimentos científicos durante seu período de formação profissional, na direção de *aprender a ensinar* em diferentes contextos sociais e para diferentes alunos. (CESÁRIO, 2008, p 46). (grifos nossos)

Ao defender “uma sólida base de conhecimentos científicos”, ao mesmo tempo em que se assume ser partidária da prática reflexiva, Cesário (2008) não se apercebe que esta última faz parte das propostas neopragmáticas que valorizam o conhecimento tácito em detrimento do conhecimento teórico/científico.

Por fim, dentre os trabalhos pesquisados, a Tese de Melo (2007) foi aquela em que a indisciplina teórica fez morada, haja vista a mistura de argumentos que apresenta.

Após anunciar sua investigação que busca “dar voz” aos sujeitos envolvidos nos cursos pesquisados, Melo afirma que (2007 p. 44)

[...] compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida, permite esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina, quanto ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos. Isso faz com que se valorize outro tipo de saber: *o experiencial*, aquele que brota da experiência, sendo validado por ela (...)

Tal posicionamento é seguido da argumentação da autora quanto à importância da articulação entre teoria e prática na formação docente em que a autora cita a *práxis*, inclusive referenciando-a a partir do materialismo histórico em nota de rodapé.

Esse posicionamento dos autores (Fiorentini, 2001 e Carr & Kemmis, 1988) nos faz compreender a prática pedagógica como uma verdadeira *práxis*, ou seja, momento em que teoria e prática são absolutamente indissociáveis. Polarizar na formação de professores ora a ênfase na teoria, ora na prática seria cometer um equívoco (MELO 2007, p 46).

Ainda, logo após fazer duras críticas à “lógica das competências” presente nas Diretrizes, Melo ressalta (2007, p. 78):

É oportuno ressaltar que os saberes não são aqui tomados no mesmo sentido de competências, uma vez que isso reduziria esse conceito. Os saberes docentes ultrapassam a aquisição de competências, vão além do mero conhecer para aplicar, pois são saberes elaborados que o professor constrói ao longo de sua formação e de sua prática. Além disso, o termo competência é aberto a várias interpretações, é polissêmico e, quando utilizado em substituição dos saberes, contribui para uma desvalorização profissional dos professores.

A autora parece não reconhecer que tanto as propostas de Perrenoud (1999) quanto às propostas de Tardif (2002) estão ancoradas nos mesmos referenciais neopragmáticos que sobrevalorizam a prática em detrimento do embasamento teórico-científico.

A indisciplina teórica está presente, por fim, na apresentação dos resultados de sua pesquisa, haja vista a concordância da autora com concepções antagônicas de educação, a exemplo dos trechos a seguir (MELO 2007, p 123 e 126)

[...] a razão científica não pode se contrapor à razão pedagógica e vice-versa. Os saberes docentes são igualmente importantes, sem desconsiderar que o ponto de partida para a formação de professores é, justamente, o aprendizado dos saberes disciplinares [...].

[...] O *aprofundamento teórico* das questões pedagógicas deverá ser evidenciado nos cursos de licenciatura, mas a partir de uma *prática dialética* que permita a compreensão da realidade escolar. Será a partir desse movimento, de romper com o processo mecânico de ensino em que a teoria se encontra dissociada da prática, que se propõe um processo de compreensão de teoria e prática como dois lados de um mesmo objeto.

Da mesma forma, podemos encontrar críticas à racionalidade prática anteriormente defendida, como nos trechos seguintes (MELO 2007, p 179-80):

Schön (1992) apresenta, ainda, o modelo da "racionalidade prática", que visa superar a relação mecânica e linear entre o conhecimento científico e a prática escolar. Nessa perspectiva, o ponto de partida é a análise da prática dos professores, na busca de se compreender como utilizam o conhecimento científico e como enfrentam situações complexas, inerentes ao processo ensino-aprendizagem. O papel da teoria, nesse modelo, é oferecer diferentes interpretações para a compreensão da realidade, sendo possível, a partir dessa compreensão, modificar a prática.

No entanto, Carr e Kemmis (1988), inspirados na teoria sociocrítica, consideram que essa forma de explicar a relação teoria-prática é insuficiente. Para esses autores, a teoria contribui para alterar a consciência que se tem da realidade social.

Complementado seus argumentos, Melo (2007) faz considerações contrárias às proposições vinculadas à racionalidade prática, anteriormente defendida a partir das propostas de Tardif (2002)

O entendimento da relação teoria-prática, a partir de uma visão dialética, em que teoria e prática são interdependentes, nos leva a crer que o grande desafio da formação de professores é romper com essa dissociação entre a teoria distanciada da realidade e a prática desprovida de teoria [...] é preciso uma formação que tenha como pressuposto a interseção entre teoria e prática, que permita ao futuro professor a capacidade de identificar os determinantes sociais mais amplos que interferem em sua prática, bem como, perceber-se como sujeito histórico do processo ensino-aprendizagem, capaz de analisar, criticar e transformar a realidade escolar, em razão de um determinado projeto educativo no qual ele acredite (MELO 2007, p 180).

Claudino-Kamazaki (2013) destaca que todos os autores pesquisados, sem exceção, empreendem legítimos esforços para tentar estabelecer a indissociabilidade entre teoria e prática na formação de professores, compreendendo a importância da prática nos cursos de formação, prática esta historicamente negligenciada em virtude da hegemonia da racionalidade técnica durante muito tempo.

Reconhece também a dificuldade em articular teoria e prática sem que se corrobore com a crítica à teoria e sem cair em seu oposto, ou seja, na defesa da racionalidade prática, igualmente fragmentada.

Cabe evidenciar que a epistemologia da prática profissional defendida por Tardif (2002) destaca os saberes experienciais construídos na prática ou “o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa” (TARDIF, 2002, 10), estes saberes “temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados” deveriam, segundo Tardif, ocupar lugar central nos cursos de formação de professores, num modelo de formação “segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores” (TARDIF, 2002, p 13-19)

Tal modelo coloca claramente em segundo plano o conhecimento acadêmico, científico, teórico que, para Tardif (2002, p 21) “não vale nada do ponto de vista da ação profissional” em virtude de um conhecimento tácito, construído na prática, daí tratar-se de uma epistemologia ancorada no Neopragmatismo, em que:

[...] qualquer ideia de ciência como conhecimento objetivo do real é inteiramente descartada. O Neopragmatismo vê a ciência como “um tipo de literatura”, propõe a literatura e as artes como investigação, no mesmo patamar da investigação científica. A ciência comporia apenas um dos setores da cultura – e nem mesmo o mais privilegiado ou interessante (MORAES, 2003 p 176).

Conforme aponta Gonçalves (2009) tendo a prática como fundamento, o pragmatismo é uma espécie de “guarda-chuva” que contempla outras concepções anti-intelectuais e que têm como tendência a desconsideração por abstrações. Em sua versão renovada a partir da última década do século XX, o neopragmatismo continua se caracterizando como “uma linha de pensamento multifacetada” que, dentro outros aspectos, negam a ciência como explicação da realidade (relativismo científico) e defendem a cultura e a língua como definidoras do ser (e não as relações sociais).

Perrenoud (1993, 1996, 1999) também caminha nesta direção, na medida em que propõe a profissionalização do professor, questionando o papel da Universidade nesse processo e valorizando, da mesma forma que Tardif (2002), os saberes distintos dos conhecimentos universitários, as competências que, segundo o autor:

[...] são capacidades de ação, que mobilizam saberes para a ação, que estabelecem relações com os saberes teóricos que não são de reverência ou dependência, mas ao contrário, são críticas, pragmáticas, até mesmo oportunistas (PERRENOUD, 1996 p. 135).

Este enfoque no conhecimento ligado à ação do professor - um conhecimento tácito, cotidiano – também se encontra na Pedagogia do professor reflexivo de SCHÖN (1983, 2000), que o denomina de reflexão-na-ação e conhecer-na-ação. O próprio autor define este conhecimento tácito como

[...] espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, [...] ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. Tal como um aluno meu me dizia, falando de um seu aluno: *Ele sabe fazer trocos, mas não sabe somar os números.* (SCHÖN, 1997, p 82)

Cabe salientar que o cotidiano é, desta forma, considerado uma categoria estanque, que se basta a si mesma, diferente do que postula o Materialismo Histórico Dialético. Nesta perspectiva, sendo contraditório, o cotidiano precisa de uma teoria que sustente a análise de sua contradição, ou seja, a análise da realidade contempla a consideração da sua complexidade e deve ir além da mera descrição das rotinas das

práticas sociais, em geral, e das relações interpessoais, em particular, como nos indica Heller (1994) e requer o movimento que vai do concreto ao concreto pensado, de acordo com o método dialético, algo que a prática reflexiva não alcança.

Desta forma, a prática reflexiva defendida por estes autores se constitui numa proposta oposta à perspectiva do materialismo histórico, que:

[...] pressupõe ir além da aparência do fenômeno, buscando revelar as relações dinâmico-causais reais subjacentes e captar as mediações que o determinam e o constituem, contribuindo para que o concreto abstrato transforme-se em concreto pensado, “uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1978b, p.116). Neste sentido, caracteriza-se fundamentalmente enquanto análise do processo e não do objeto, sendo, portanto, uma análise explicativa e não descritiva. (SILVA, SILVA e MARTINS, s/d, p. 5)

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, a *práxis* educativa tem como função desvelar a realidade contraditória a fim de realizar a emancipação da consciência, necessária para a transformação da realidade social. Para tanto, um dos principais fundamentos da filosofia da *práxis* defendida por Marx, para quem “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (MARX, 1981, p 939) é a superação da análise fenomênica da realidade.

Conforme afirma Vázquez (2007 p 146)

[...] a prática não fala por si mesma e os fatos práticos - como todo fato - têm de ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido à observação direta e imediata, ou a uma apreensão intuitiva. O critério da verdade está na prática, mas só é descoberto em uma relação propriamente teórica com a própria prática.

Nesse contexto, a prática é, para Marx, expressão objetiva do fazer, mediada pelo conjunto da produção histórica, na relação sujeito-objeto. Portanto, o materialismo histórico dialético define prática como expressão da ação subjetiva, sempre mediada pela história humano-objetiva, concepção inequivocamente contrária à prática utilitária definida pelo pragmatismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de que a teoria não consegue se por na prática parece ser uma falácia que adentra o campo acadêmico e tem provocado equívocos analíticos. A

influência do pensamento pós-moderno na Educação vem fortalecendo este pressuposto, haja vista a desconsideração de qualquer teoria científica que explique a realidade, algo que podemos observar em grande parte dos trabalhos investigados por Claudino-Kamazaki (2013).

A crítica à ciência moderna, a suposta positividade da racionalidade prática como substitutiva da racionalidade técnica – como se ambas não representassem, em essência, a mesma fragmentação do conhecimento – assim como a valorização das “resoluções para os problemas do cotidiano” parecem não ser percebidas, a exemplo de seis dos oito trabalhos investigados por Claudino-Kamazaki (2013), apenas como uma nova forma de alheamento dos trabalhadores – inclusive os da Educação - que passam a ter acesso a mais conhecimento, porém, um conhecimento raso, restrito às suas necessidades utilitárias, práticas, baseado numa “reflexão sobre a ação” isenta de uma leitura ampla dos determinantes da realidade social e escolar, como quer a prática reflexiva, de cunho claramente neoliberal.

Sob o ponto de vista neopragmático, a compreensão da realidade em sua totalidade torna-se irrelevante, a exemplo da prevalência da crítica fenomênica nos trabalhos pesquisados, crítica esta que não ultrapassa sua análise superficial.

Nessa perspectiva, a reflexão proclamada como um momento imprescindível da atividade docente, não ultrapassa a avaliação individual sobre o trabalho realizado e não capta todas as determinantes de seu resultado.

A relação entre teoria e prática presentes nestas pedagogias neopragmáticas se distingue sobremaneira da *práxis* enquanto categoria do materialismo histórico que implica em capturar da realidade objetiva, concreta, todos os seus determinantes, analisá-la pela consciência (abstrações) para se chegar ao concreto pensado, preche de escolhas para o alcance de um fim, no sentido de alterar a realidade encontrada.

Ademais, cabe destacar que a carência de domínio teórico-metodológico, evidenciado pela mistura de linhas de pensamento antagônicas – Neopragmatismo e Materialismo Histórico Dialético - foi o mais significativo “achado” da pesquisa de Claudino-Kamazaki (2013).

Tal constatação nos leva a acreditar que há um grave comprometimento no processo de formação de professores e dos formadores de professores, fortalecido pela falta de consciência dos mesmos a esse respeito. Podemos inferir que a ênfase nas “práticas” em detrimento da teoria, incorre, conseqüentemente, no “praticismo” de seus

defensores ou, como já denunciavam Moraes e Torriglia (2000, p. 53), esta “[...] construção empiricista da experiência induz ao relativismo e à passividade e à aceitação de todo o *status quo*”.

Neste sentido, bem assevera Moraes (2003)

Toda teoria [...] tem consequências tanto negativas como positivas. Em seu lado positivo, a teoria pode oferecer-nos as bases – racionais e críticas – para rejeitar muito do que hoje nos chega como consenso ou como sabedoria política realista [...]. Ela pode nos fazer compreender que o pseudo-realismo que conforma o “pensamento único” não apenas é construído ideologicamente (...), mas representa interesses socioeconômicos e políticos precisos, encobertos sob a roupagem de um espúrio apelo populista aos valores do individualismo consumista. Por outro lado, [...] a teoria pode promover o ceticismo generalizado sobre as questões do conhecimento, da verdade e da justiça, uma visão que os torna, ao fim e ao cabo, ininteligíveis e absurdos, trazendo como consequência a paralisia e uma boa dose de irracionalismo (MORAES, 2003, p. 163-164).

As teorias pós-críticas “enredadas ao domínio da prática” defendidas em seis dos oito trabalhos investigados por Claudino-Kamazaki (2013), caminham nesta esteira da “despolitização do campo educacional” que vem trazendo o congelamento da análise da Educação em suas inúmeras contradições, bem como esse ceticismo generalizado apontado por Moraes (2003), além do espontaneísmo e do praticismo (DENTZ, 2011, p. 368).

Este comprometimento comum identificado na maioria dos trabalhos investigados nos permite concluir, a partir da “crítica ontológica” (DENTZ, 2011), que não há possibilidade de uma proposição crítica que tenha como embasamento um aporte epistemológico que não confira concretude ao fenômeno estudado, ou seja, uma análise epistemológica deve estar ancorada na compreensão ontológica, que depende da historicidade, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e cientificamente estruturados, da totalidade das relações sociais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, E. P. **Um Trem rumo às estrelas: a oficina de formação docente para o ensino de História – o curso de História da FAFIC**. Tese de Doutorado. Niterói (RJ), 2006. disponível em http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/andradet2006.pdf

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I.F. A construção do conceito de resiliência na psicologia: discutindo as origens. **Paideia**. Vol. 21, No. 49,

maio-agosto, 2011, pg. 263-271 disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n49/14.pdf> . Acesso em 09 ago 2015.

CAMPOS, Márcia Zendron. *A PRÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: reestruturação curricular da formação inicial*. São Paulo, 2006. Tese de doutorado.

CESÁRIO, M. **Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores**. Tese de Doutorado UFSCar. São Carlos/SP, 2008 disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp113854.pdf>

CLAUDINO-KAMAZAKI, S.G. *Práxis na formação docente: principais tendências na formação acadêmica atual*. UFPR. Dissertação de Mestrado, 2013.

DENTZ, V.V. Elementos para uma crítica ontológica ao relativismo epistemológico nas “teorias” pós-críticas em educação. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB** 357 ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 356-372, mai./ago. 2011.

GONÇALVES, E. A. N. **Educação e Neopragmatismo: A questão da verdade em Rorty e suas repercussões no campo da Educação**. UFRJ, 2009. Tese de Doutorado.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4ª. Edição. Barcelona. Península, 1994.

MARX, K. **O capital – Crítica da Economia Política**. Volume VI. Livro Terceiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MELO, G.F. **Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia**. Tese de Doutorado UFG. Goiânia, 2007 disponível em http://www.fe.ufg.br/uploads/6/original_Tese%20Geovana%20Ferreira.pdf

MORAES, M.C.M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: **Intelectuais, conhecimento e espaço público**; anais da 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú, ANPED, 2001. CD-ROM.

MORAES, M. C. M. (org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M. C. M. TORRIGLIA, P.L. Sentidos do ser docente e da construção de seu conhecimento. In MORAES, M. C. M. (org.) **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORADILLO, E.F. **A dimensão prática na Licenciatura em Química da UFBA: Possibilidades para além da formação empírico-analítica**. Tese de Doutorado UFBA. Salvador/Bahia, 2010 disponível em https://twiki.ufba.br/twiki/pub/PPGEFHC/DissertacoesPpgefhc/Tese_EDILSON_FORTUNA_DE_MORADILLO.pdf

OCDE. Como alguns estudantes superam as dificuldades do ambiente socioeconômico? **PISA EM FOCO** 5/2011 (Junho). OCDE. 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2011/pisa_em_foco_n5.pdf. Acesso em: 01/09/2014.

PEREIRA, P.S. **A concepção de prática na visão de Licenciandos de Matemática**. Tese de Doutorado UNESP Rio Claro. Rio Claro/SP, 2005 disponível em http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137031P7/2005/pereira_ps_dr_rela.pdf

PERES, A.F. **Saberes e Identidade Profissional em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa**. Tese de Doutorado UEL. Londrina/PR, 2007 disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000123256>

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe.** Paris: ESF Editeur, 1996.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **A formação de professores em Educação Física: A mediação dos parâmetros teórico-metodológicos.** Tese de Doutorado UFBA. Salvador, 2005 disponível em <http://www.lepel.ufba.br/TESES/A%20FORMA%C7%C3O%20DE%20PROFESSORES%20DE%20E%20F%20-%20A%20MEDIA%C7%C3O%20DOS%20PAR%C2%20METROS%20TE%20RICO%20METODOL%C3%20GICOS%20-%20CLAUDIO%20LIRA.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica primeiras aproximações.** Autores associados, 2003.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: How professionals think in action.** Basic books, 1983.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos In: NÓVOA, A (Org). **Os professores e sua formação.** Dom Quixote, Lisboa, 1992.

_____ Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3. Edição, Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____ **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, C.R.; SILVA, L.F.; MARTINS, S.T.F. **Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento,** s/d. vl 1, nro 1, p 7-18.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VAZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. CLACSO. Expressão Popular, 2007.

¹Sonia Regina Landini- Doutora pela PUC/SP- História e Filosofia (Trabalho e Educação). Professora junto ao setor de educação da UFPR. Email: slandini@uol.com.br.

²Silvana Galvani Claudino-Kamazaki – Mestra em Educação pela UFPR (Tecnologias, Trabalho e Educação) e doutoranda em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara (Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade). E-mail: silkamazaki@gmail.com

³O termo resiliência foi emprestado da Física pela Psicologia. Originalmente se refere à característica física de alguns materiais de voltarem à sua forma original após terem sofrido impactos do ambiente (o que remete), na psicologia, à capacidade do indivíduo resistir às dificuldades [...] A OCDE, ao analisar e propor processos avaliativos tais como PISA (Programme for International Student Assessment), irá afirmar que os estudantes “[...] resilientes são aqueles que provêm de um ambiente socioeconômico relativamente desfavorável e alcançam altos desempenhos, do ponto de vista dos padrões internacionais” (OCDE, 2011, p.03).

RECEBIDO EM: Setembro de 2015

APROVADO EM: Abril de 2016

O PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES FRENTE Á PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO SÉCULO XXI

THE ROLE OF ORGANIZATIONS FRONT WILL WORK PRECARIOUSNESS ST CENTURY

Ana Paula Lima Azevedo¹

Lígia Paula Marinho Pinto Honório²

Lúcia de Fátima Nepomuceno dos Santos³

Raphael de Souza Pires⁴

RESUMO

O artigo pretende apresentar uma reflexão sobre a precarização do trabalho no século XXI, a partir de uma perspectiva histórica e estudo bibliográfico. Analisamos como a sociedade vem adaptando-se com as transformações advindas do Século XXI, determinadas pelas condições econômicas, sociais e tecnológicas inseridas no mundo do trabalho, bem como suas influências e possíveis contribuições para a melhoria na relação homem e trabalho, e quais as principais consequências favorecem a precarização do trabalho e sofrimento na ambiência do mesmo. O estudo apoia-se na fundamentação teórica dos autores MARX (2006) MARCUSE (1964) e DEJOURS (1992). Neste, afigura-se como central questão, apontar caminhos e possibilidades para resignificação da relação homem trabalho com autorrealização.

PALAVRAS – CHAVE: Trabalho – Precarização – Mediação Organizacional.

ABSTRACT

The article aims to present a reflection on the precariousness of work in the twenty-first century, from a historical perspective and bibliographical study. We look at how society is adapting to the changes arising from the twenty-first century, determined by economic, social and technological conditions inserted in the working world and its influences and possible contributions to the improvement in man and working relationship, and what are the main consequences favor the precariousness of work and suffering in the ambience of it. The study is based on theoretical basis of the authors MARX (2006) Marcuse (1964) and DEJOURS (1992). In this, it appears as a central issue, point out ways and possibilities for reframing the relationship between man and work with

self-fulfillment.

KEY - WORDS: Work – Precariousness – Organizational Mediation.

INTRODUÇÃO

As mudanças de paradigmas na construção histórica do trabalho e do homem para Marx, (2006) é uma relação de sociabilidade, a construção da sua identidade e da sua inserção na sociedade.

Duas características essenciais diferenciam segundo Marx, o capitalismo dos outros sistemas econômicos: a separação do produtor dos meios de produção, dando origem a uma classe de proprietários e uma classe de trabalhadores e a infiltração do mercado, ou do nexo monetário, em todas as relações humanas, tanto na esfera da produção quanto na esfera da distribuição.

Marx partiu dessas questões que o fez denunciar com mais veemência em sua crítica ao sistema capitalista, traduzindo para o autor a completa degradação e desumanização da classe operária, a deformação do desenvolvimento da personalidade do homem e a transformação das atividades necessárias para a sua sobrevivência em mercadorias submetidas às leis hostis do mercado.

O capitalismo industrial é uma nova fase desse sistema econômico no qual Marx se refere em suas análises, que surge em meio a um processo de revoluções políticas e tecnológicas, na segunda metade do século XVIII. Com essa nova fase é superado o capitalismo comercial, também chamado de mercantilismo, que surgiu no fim do século XIV e vigorou até então. Muitos fatores econômicos, sociais e políticos contribuíram para o desenvolvimento dessa nova forma de capitalismo. (nota de rodapé 01 informações dos autores)

A engenhosidade do sistema capitalista é assumir diferentes formas de adequar-se com facilidade às constantes transformações na economia de mercado e de não perder de vista o seu papel ideológico de expropriação da força de trabalho e mais valia.

Na economia, o grande impacto foi impulsionado pelas transformações nas técnicas e no modo de produção. As máquinas passaram a ser utilizadas em larga escala, tornando ultrapassados os métodos de produção anteriores, de caráter artesanal. Esse processo ficou conhecido como Revolução Industrial e teve seu início na Inglaterra.

Tanto do ponto de vista da economia, quanto da política, outra transformação importante foi a independência dos Estados Unidos, a chamada Revolução Americana, de 1776. Ela constituiu o primeiro grande abalo numa das bases do mercantilismo, o sistema colonial, em que as colônias americanas, africanas ou asiáticas se mantinham submissas aos interesses das metrópoles europeias.

Segundo Marx, (2006) esse sistema econômico não vê nenhum impedimento político, moral ou ético para expropriar o trabalhador de todos os seus atributos humanos.

Marx afirma que no processo de produção capitalista, o homem se aliena, tornando-se mera peça de engrenagem produtiva. Ele não é mais dono dos seus instrumentos de trabalho, o ritmo de produção não é determinado por ele e tampouco domina o processo produtivo por completo, em decorrência da divisão do trabalho.

A principal consequência desse processo é que o trabalhador não se reconhece no produto que fez, e assim, perde a sua identidade enquanto sujeito.

Marcuse, (1964) estabelece um relação de alinhamento com o pensamento de Marx. Utiliza-se do materialismo histórico⁵ de Marx para analisar o homem e suas relações em sociedade. No contexto do capital, emerge a divisão social do trabalho reforçando a separação entre os que dirigem e os que executam o processo de trabalho.

Nesta situação o trabalhador é constrangido a atender suas necessidades mais imediatas, tais como: comer, beber, vestir, etc., se não o fizer, porá em risco sua própria existência. Ao fazer de sua capacidade de trabalho um meio para atingir determinados fins, a sua atividade deixa de ser uma atividade livre (auto-atividade) e torna-se trabalho imposto pelas necessidades sociais e individuais de cada sujeito.

Marcuse, (1964) ressalta que o indivíduo não percebe que está sendo manipulado pelo interesse do capital a ampliar sua necessidade de consumo em consequência das suas necessidades cada vez mais latentes de consumir bens materiais, atrelando a falsa ideia de qualidade de vida e conforto. Deixando de levar em consideração que para manter o status precisa sacrificar o tempo com sua família e aumentar a sua permanência no ambiente de trabalho. Nessa perspectiva a Razão “faculdade humana” que se manifesta no uso completo feito pelo homem de suas possibilidades, passa assumir uma postura de subserviência e deixa de compreender as “possibilidades” percebendo somente as “necessidades”, voltando-se a atender os interesses do capital, ou seja, a Razão fica em segundo plano. O instrumento potencializador da subserviência do homem e mecanismo de controle advém das inovações tecnológicas.

A tecnologia, para Marcuse, bem como o modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos, invenções tecnológicas, colocam-se como mecanismos de controle passando a construir uma forma de organizar e modificar as relações sociais. Reproduz a manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes. Enfim, trata-se de um verdadeiro instrumento de controle e dominação. E isso ocorre em razão da organização do aparato industrial, voltado totalmente para a satisfação das necessidades crescentes dos indivíduos. Em virtude do modo pelo qual organizou a sua base tecnológica, a sociedade industrial contemporânea tende a tornar-se totalitária. (MARCUSE, 1964, p.24)

A sociedade industrial é totalitária no sentido de agir como um sistema de controle social e político, por meio de manipulação para atingir seus interesses. Bem como, para definir o sistema específico de produção e distribuição em massa, que existe em razão da manipulação do poder inerente à tecnologia, na eficiência da produção e no desempenho do trabalho humano.

O comportamento humano passa a ser regido pela racionalização do pensamento tecnológico que coloca a máquina como o centro e o homem um complemento do processo. A máquina é mais relevante do que o trabalhador que a opera, deixando de levar em consideração que por mais auto suficiente que seja o maquinário, tem a necessidade da ação humana, pois é o homem que detém a capacidade e possibilidade de criação, desenvolve a tecnologia afim de favorecer e aumentar a produtividade e a competitividade atreladas aos interesses econômicos. Partindo desse pressuposto qual o papel da tecnologia no mundo do trabalho?

Segundo HERÉDIA (2004), a inserção de novas tecnologias ocasionou uma série de efeitos sociais que afetaram os trabalhadores e sua organização. Efeitos esses denominados de "impactos sociais", repercutiram significativamente nos processos de trabalho, na qualificação da força de trabalho, nas próprias condições de trabalho, e principalmente na saúde do trabalhador e consequentemente nas políticas de ocupação, afetando diretamente a questão do emprego. É a partir dessa perspectiva que se constitui o nosso estudo.

RELAÇÃO HOMEM, TRABALHO E TECNOLOGIA

A mudança de paradigma tecnológico implica transformações substantivas na organização do trabalho. Passa a ser um imperativo dos sistemas político, econômico e social para os indivíduos e para a empregabilidade, levando em consideração que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais, educacionais e econômicas de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.

Considerando o contexto citado, aqui sinteticamente caracterizado, direciona uma nova orientação para as transformações no mundo do trabalho dos países mais pobres e populosos com o objetivo de aumentar os investimentos no setor tecnológico.

Quando o modo de produção e organização econômica e social se firma capitalista, tende-se a fazer nas instituições a internalização dos valores e ideologia dominante da produtividade reproduzindo mecanismos de preservação do sistema vigente. Assim com as transformações constantes e ininterruptas impulsionadas com a globalização econômica e a hegemônica política neoliberal se muda de valores e de funções afetando o trabalhador que tem que se adequar às

transformações das novas dinâmicas de produção.

O acesso ao trabalho é visto na atual sociedade como principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social. Será combinada à noção de que o acesso, hoje à cultura escrita, letrada e informatizada é inevitável e constitui-se no único meio de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou, ainda, sobreviver na chamada sociedade do terceiro milênio (Delors, 1998).

Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes também na gestão e na organização do trabalho, tendo como corolário maior a responsabilização e envolvimento dos trabalhadores no uso de novas tecnologias. Nesse viés envolve a assimilação de uma cultura empresarial onde haja a integração entre as propostas de modernização tecnológica e racionalização.

PRECARIZAÇÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO

O uso de novas tecnologias nem sempre é apenas um processo técnico na medida em que pressupõe uma nova orientação no controle do capital, no processo produtivo e na qualificação da força de trabalho. Dos diversos efeitos que derivaram dessa orientação, a terceirização, a precarização e a flexibilidade aparecem com constância como características do paradigma flexível, em substituição ao taylorista-fordista⁶ (HERÉDIA, 2004).

As situações provocadas pela inovação constante nos processos de trabalho, têm contribuído para o desemprego dos trabalhadores com mais idade que não conseguem acompanhar as mudanças postas pelo avanço tecnológico que saem do trabalho formalizado e por questões de sobrevivência adentram no mercado informal que absorve essa mão de obra mais barata com condições insalubres de um trabalho precarizado.

Isso ocorre na maioria das vezes nas grandes indústrias no setor operacional “chão de fábrica”. Segundo Geller, (apud,1998) a redistribuição de trabalhadores entre setores é um fenômeno contínuo, ligado ao processo tecnológico e ao crescimento produtivo. Entretanto a relocação de trabalhadores entre setores é problemática quando a indústria não possui programas de requalificação de sua força de trabalho. Quando o trabalhador passa a não corresponder as constantes adaptações advindas das inovações tecnológicas ocorre o desligamento.

Verifica-se a seguinte questão: ter o acesso à educação com as qualificações exigidas a partir da nova organização do trabalho, garante a inserção e permanência no mercado formal de trabalho no Brasil? Geller (apud,1998) percebe que os critérios de qualificação profissional perpassam as exigências da escolaridade formal, criando uma distância da escola com o mundo do trabalho.

Habilidades como ler, escrever, calcular não bastam para qualificar um trabalhador tecnicamente. A mudança tecnológica faz parte de um processo contínuo que exige novas competências. Estar atento às exigências do mercado e responder às suas demandas, não é uma tarefa simples, principalmente porque as mudanças tecnológicas têm sido acompanhadas por mudanças organizacionais, decorrentes das mudanças de paradigmas.

Para compreender porque esses fenômenos estão ocorrendo no mundo trabalho na perspectiva do Brasil, FOGAÇA, A; *SALM*, (2006), analisam esses acontecimentos em três aspectos: o primeiro parte de observação mais geral, mesmo com os avanços democráticos ao acesso à educação, em nossa sociedade ainda perpassa a ideia de que todos somos iguais, mas uns são mais iguais do que os outros, ou seja, estamos inseridos no sistema ditame que diz quem merece ter todas as oportunidade e outros que não merecem. Daí decorre a precarização na formação da classe trabalhadora que não consegue, pelas condições sociais desiguais postas pelo sistema, investir na sua formação profissional por conta da precarização em que vivem.

O segundo: refere-se ao empresariado e às hierarquias empresariais, nas quais, no Brasil, concebe-se o preconceito de que as inovações não podem surgir no chão-de-fábrica, isto é, de que o trabalhador que atua no operacional não pode exercer sua capacidade criadora e muito menos ter autonomia nas funções desempenhadas no trabalho. Daí se explica o comportamento da maioria das empresas que modernizam seus processos investindo muito na aquisição de maquinário importado e investe acanhadamente na qualificação e participação dos trabalhadores na democratização das relações de trabalho.

A consequência é que deixam de transformar maiores ganhos de produtividade em melhores salários. Embora grande parte dos empresários considerem que a escolarização do trabalhador é um fator imprescindível para desempenhar suas atribuições. O pouco que ainda se investe volta-se mais fortemente para os segmentos de gestão, ou seja, para a categoria dos gestores que já possui formação, para o operacional “chão de fábrica” como são denominados, o investimento é considerado quase imperceptível.

O terceiro aspecto: apresenta-se pela manipulação na esfera política, utilizando-se da educação como moeda eleitoreira, apresentando políticas educacionais voltadas para qualificação do trabalhador na modalidade do ensino técnico. No entanto, o acesso dos trabalhadores que estão inseridos no mercado de trabalho com a permanência comprometida por dificuldade em acompanhar a inovações tecnológicas, apenas uma pequena minoria consegue dar continuidade no seu processo de formação. A adesão por parte desse perfil é mínima, devido absorverem uma carga de trabalho intensa e seu tempo fica escasso, bem como a falta de recurso financeiro para investir na sua formação.

Daí explica-se a ineficácia das políticas públicas educacionais e sociais de acessibilidade

diante do fraquíssimo desempenho do sistema educacional e das evidências de que grande parte dos problemas sociais que temos está associada à baixa escolaridade. Segundo ORSO (2014), não podemos ver as reformas educacionais como algo isolado da sociedade, pois elas são influenciadas pelas implicações da globalização econômica e da hegemônica política neoliberal.

FOGAÇA; SALM, (2006) afirma que apontar a educação como uma ferramenta importante para esse desenvolvimento com justiça social, soa bem no discurso, mas não transforma a prática, porque, na verdade, a pobreza é funcional aos que colhem os melhores frutos desse nosso modelo de sociedade. Neste contexto, o panorama geral da educação brasileira nos autoriza a crer que ainda conviveremos por muito tempo com estratégias econômicas que não correspondem à efetiva superação do subdesenvolvimento.

Os autores em consonância pretendem nos afastar das utopias do pedagogismo reformista, segunda as quais a expansão e democratização do acesso à educação para todos seriam uma forma de garantir a mobilidade social das classes baixas, melhoria das suas condições de vida, seria um antídoto a quase todos os problemas individuais e sociais.

Esta análise socioeconômica das transformações do trabalho faz perceber a massificação do ensino como os degraus da libertação dos trabalhadores das malhas da exploração e dominação que se devia a seu baixo nível de formação. Essa educação assume um papel messiânico, porque combate a grande ameaça contra a estabilidade e a ordem social: a ignorância do povo, em especial a das classes baixas.

CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO SOFRIMENTO NO TRABALHO

Segundo Dejours (1992), as diferentes formas de gestão da organização, as estratégias, e os métodos de defesa do trabalhador frente às causas do prazer e do sofrimento são decorrentes da organização do trabalho. O autor nos ajuda a compreender a significação do trabalho, sabendo que essa relação não pertence à psicopatologia do trabalho e sim aos processos psicossociais que interferem nas pessoas e nas organizações influenciando sobre a saúde mental do trabalhador. Sabendo que essa relação entre o psíquico do trabalhador e a organização poderá ser ponto de equilíbrio entre a mente e o corpo, apoiado numa boa análise da psicodinâmica da relação homem-trabalho. Respeitando as necessidades do trabalhador e as exigências do trabalho.

O indivíduo dentro de uma organização passa por determinadas cargas de exigências mentais ou psíquicas no trabalho que quando acumuladas podem desencadear tensões psíquicas e psicossomáticas, que necessitam ser canalizadas de forma correta para que essas experiências não possam lhe causar prejuízos maiores. Esta via de descarga o indivíduo deveria encontrar dentro da

empresa a fim de assegurar seu equilíbrio. MILANESI, COLLET, VIERA; OLIVEIRA, (2003)

O trabalhador passa a ser cobrado a responder as exigências que estão além de sua formação e assume essa obrigatoriedade vinculando garantir sua permanência no trabalho. Muitas vezes, esses profissionais são obrigados a desempenhar funções que diferem das atribuições do cargo que ocupa, absorvendo muitas funções e sendo alocados em diferentes setores. Neste momento, o trabalhador é submetido a situação de vulnerabilidade, uma vez que, é obrigado pela excessiva demanda de trabalho e ao cumprimento das metas no tempo previsto, quando não consegue, passa ser cometido por sentimentos que desencadeia angústia e sofrimento interno.

Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado com argumentação de ascensão profissional. Nesse contexto, é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos trabalhadores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho.

O trabalho torna-se uma mercadoria cujo seu custo precisa ser diminuído para aumentar os ganhos dos proprietários e impulsionar os meios de produção, isso leva a intensificação do trabalho, acompanhado de baixos salários, que pauperiza, uma vez que o pouco que recebem tem como se reproduzirem enquanto trabalhador.

Consequentemente coloca o trabalhador em uma situação de precarização de sua vida social e econômica, comprometendo suas relações afetivas com a família, devido a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho, colocando-o na situação de proletário, uma vez que como todo trabalhador é forçado a vender sua força de trabalho para sobreviver. Essas faltas corroboram para dar evasão às causas e consequências, às doenças de cunho psíquico devido a constante exposição de situações que proporcionam insatisfação, angústia e desmotivação no ambiente de trabalho dar-se-ão a partir do sofrimento.

O sofrimento começa quando a relação do homem-trabalho é bloqueada. Segundo Dejours (1992), o sentimento de inutilidade, a significação, que remete ao reconhecimento da finalidade do trabalho em relação ao conjunto de atividades exercidas na rotina do ambiente de trabalho é um potencializador para gerar angústia, insatisfação e sofrimento em decorrência da vivência diária desses sentimentos, fruto de rotinas excessivas de trabalho. Trata-se de uma imagem que começa a repercutir no trabalho, nas relações familiares e na sociedade. (DEJOURS, 1992, p 49.)

O sofrimento do indivíduo começa quando ele não encontra na organização uma forma de canalizar, deixando suas expectativas de desejo, motivação e reconhecimento fora da realidade da organização do trabalho, dando lugar a conflitos na relação homem-trabalho.

Para MILANESI, COLLET, VIERA e OLIVEIRA, (2003) na tentativa de fugir ou evitar o

sofrimento, os trabalhadores usam defesas próprias de sua personalidade individual como: não se comunicar, deixam de ser criativos, passam a se preocupar somente consigo, desconfiam dos colegas de trabalho, rompendo assim o relacionamento para evitar conflitos. Essas estratégias mudam de pessoa a pessoa, por serem indivíduos singulares e terem objetivos específicos, eles reagem de forma diferente numa situação, podendo ser individuais ou coletivas para melhor se adaptarem ao ambiente de trabalho.

A organização do trabalho determina o conteúdo da tarefa através da divisão do trabalho. A livre organização do trabalho é apenas uma estruturação do modo operatório, que leva em consideração, as atitudes individuais, as necessidades da personalidade, onde cada gesto harmoniza-se espontaneamente com as defesas comportamentais e caracteriais. A organização do tempo em fases de trabalho e fases de descanso respeita as necessidades da economia psicossomáticas, protege o corpo contra uma sobrecarga comportamental que poderia ser prejudicial, e possibilita ao sujeito meios de canalizar suas pulsões durante o trabalho. (DEJOURS, 1992 p. 127 e 128)

Quando as organizações adotam práticas de responsabilidade social, visando a integridade dos trabalhadores, valorizando o aspecto humano, social e sustentável, reconhecendo a importância e a universalidade dos direitos humanos, assegurando os direitos trabalhistas, cuidando para que as atividades nas organizações não os agridam direta ou indiretamente, zelando pelo ambiente econômico, social e natural que necessitam, as organizações passam a aderir ao novo modelo de gestão que apoia-se na diretriz Internacional ISO 26000, bem como as normas nacionais da ABNT de responsabilidade social que proporciona às empresas certificação de qualidade e um ambiente salubre de trabalho.

Um dos principais expoentes no estudo da questão, Walton (1973), articula a conceituação que segue: "a ideia de QVT (qualidade de vida no trabalho) é calcada em humanização do trabalho e responsabilidade social da empresa, envolvendo o entendimento de necessidades e aspirações do indivíduo, através da reestruturação do desenho de cargos e novas formas de organizar o trabalho, aliado a uma formação de equipes de trabalho com maior poder de autonomia e melhoria do meio organizacional". (TOLFO ; PICCININI, V. C. 2001)

Segundo (OLIVEIRA, N. T, 2003) o trabalho também pode assumir a posição de mediador atuando na passagem do sofrimento para o prazer, quando ocorre o equilíbrio entre as singularidades de cada trabalhador frente aos seus desejos, necessidades, resultados e interesses da organização gerando uma relação mais saudável para ambos. Quando as organizações adotam prática de responsabilidade social, visando a integridade reconhecendo a importância e a universalidade dos direitos humanos, cuidando para que as atividades da organização não os agridam direta ou indiretamente, zelando pelo ambiente econômico, social e natural de que necessitam.

Para Traesel e Megier, na psicodinâmica do trabalho o foco é o “trabalho e suas influências” na vida do sujeito, sejam psicológicas, físicas, culturais, políticas e econômicas que se manifestam

no sofrimento e no prazer. Para que o trabalho tenha sentido para o trabalhador ele tem que ser reconhecido, valorizado e motivado para execução de suas tarefas.

O trabalho nos dias atuais, como ao longo tempo é fonte de grande importância para o ser humano. Sendo o trabalho um espaço de construção dos sentidos e de identidade. (OLIVEIRA, N. T, 2003).

No mundo competitivo em que vivemos, as organizações devem ter um modelo de gestão, onde o trabalhador não seja apenas cobrado por seus resultados, mas que possam exercer seu trabalho com liberdade, criatividade, satisfação, que possuam ambiente saudável e que sejam reconhecidos, valorizados e que o seu trabalho seja fonte de realização para ele e sua família. (TRAESEL; MEGIER, M.C 2012)

Reconhecer o trabalho do indivíduo permite compreender o destino do sofrimento no trabalho, seus esforços, suas dúvidas e decepções se transformarem em prazer e sua realização profissional e pessoal. (OLIVEIRA, N. T, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo possibilitou o debate e reflexão sobre as possíveis causas da precarização do trabalho no século XXI, buscou elucidar os principais fenômenos que contribuem direta e indiretamente para a precarização do trabalho. Acreditamos que as categorias estudadas poderão contribuir para o debate acerca da relação homem-trabalho no contexto moderno.

A partir da pesquisa, concluímos que o mundo está em constante transformação, nos setores: econômico, político, social e tecnológico, implicando significativamente no mundo do trabalho. Isso ocasionou o surgimento de processos de trabalho cada vez mais eficazes e eficientes, modernidade e tecnologias que agregaram para as empresas e consumidores, aproveitamento de tempo, recursos e produtos de alto desempenho. Mediante o estudo realizado entende-se que a inserção de novas tecnologias ocasionou uma série de efeitos sociais que afetaram os trabalhadores estando relacionados com a qualificação da força de trabalho, as condições de trabalho, e principalmente na saúde do trabalhador comprometendo os fatores de autorrealização no ambiente de trabalho.

Partimos de uma perspectiva crítica para compreender que a mudança de paradigma ocasiona transformações substantivas na organização do trabalho, a precarização e o sofrimento do trabalhador, para destacar assim o papel e a importância das organizações e da gestão. Como mediadora neste contexto pode adotar uma postura de romper com o trabalho precarizado, aderindo práticas que valorizam a qualidade de vida no ambiente de trabalho como: equidade salarial,

condições físicas seguras e salutaras que respeita os limites do trabalhador, oportunidade de desenvolver suas capacidades, autonomia e visão integral do processo do trabalho, possibilidades contínuas de crescimento, desenvolvimento de carreira e segurança no emprego e integração social.

Atualmente no Brasil, e no mundo, observa-se um movimento por parte de algumas empresas que perceberam a relevância de investir no trabalhador, independente da posição hierárquica que ocupa dentro da organização. Implantando programas de qualificação para seus trabalhadores acompanharem as inovações tecnológicas, bem como programas de qualidade de vida que beneficiam o trabalhador e sua família. Dentro desse novo modelo adotado advindo do surgimento de novas tecnologias, da competitividade do mercado que buscam o diferencial para agregar valores aos seus negócios, adotando práticas que valorizam o grande potencial de seus trabalhadores tornando-os um diferencial competitivo no mercado.

Esse modelo vem se fortalecendo nas grandes empresas como: Google, Volvo Brasil, Elektro, Cervantes, Cielo, Grupo Boticário, Weber, Saint-Gobain, MSD Saúde Animal, Sama, Tribunal de Contas da União, International Paper, Dow Brasil, Algar Empreendimento e Participações, Laboratório Sabin, Gerdau, SAP Labs Latin America, Telefônica Vivo, Transpes e Gazin. Essas empresas foram eleitas pela revista Exame como as melhores empresas para se trabalhar no ano de 2014, propiciando um ambiente de trabalho que conseguem transcender o trabalho precarizado.

Este estudo teve como objetivo principal identificar os causas e consequências da precarização do trabalho no século XXI e apontar caminhos e possibilidades para resignificação da relação homem trabalho com autorrealização. Concluímos que a gestão da qualidade de vida no trabalho é uma ferramenta importante que possibilita as organizações, viabilizar programas que conseguem beneficiar tanto os trabalhadores como as organizações. Levando em consideração aspectos em relação ao bem estar dos funcionários, favorecendo um ambiente de satisfação e retenção de talentos, valorização da autonomia e criatividade dos trabalhadores na organização do trabalho. A pesquisa demonstrou que as organizações que adotam esse modelo de gestão de qualidade de vida no trabalho, conseguem obter bons resultados destacando-se no mercado e adquirindo visibilidade, credibilidade e crescimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEJOURS, C. A Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho. São Paulo: Cortez. 1992.

DELORS, J.Y COLS Educação: um tesouro a descobrir. "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI". São Paulo: Cortez, MEC, UNESCO, 1998.

EXAME. As melhores empresas para você trabalhar. [S.l.: s.n.], n. , 2015.

FOGAÇA, A; SALM. Cláudio L. *Educação, Trabalho e Mercado de Trabalho no Brasil.* Ciência e Cultura vol.58 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2006.
<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252006000400021&script=sci_arttext>
[ISSN 2317-6660]

GELLER, Lucio. Mudança tecnológica e emprego. In: *Emprego e desenvolvimento tecnológico: Brasil e contexto internacional.* São Paulo: Diese, 1998.

HERÉDIA, V. Novas tecnologias nos processos de trabalho: efeitos da reestruturação produtiva . *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales.* Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2004, vol. VIII, núm. 170 (9). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-170-9.htm>> [ISSN: 1138-9788]

MARCUSE, Herbert. Ideologia da sociedade industrial. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2006.

MILANESI, Karina ; COLLET, Neusa ; VIERA, Cláudia Silveira ; OLIVEIRA, Beatriz Rosana Gonçalves de . Sofrimento psíquico em Dejours. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2003, Cascavel-PR. Anais do Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel: Unioeste, 2003.

OLIVEIRA, N. T. Somatização e sofrimento no trabalho. Textos & Contextos (Online), Porto Alegre Rs, v. 2, n.2º, p. 1-14, 2003.
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/te/ojs/index.php/fass/article/view/958/738>> [ISSN: 1677-9509]

ORSO, P. J. (Org.); GONCALVES, S. R. (Org.) ; LUZ, P. P. (Org.) ; ANJOS, A. L. S. (Org.) . Sociedade Capitalista, Educação e Lutas de Classes. 1. ed. São Paulo-SP: Outras Expressões, 2014. v. 1. 33p .

TOLFO, S. R. ; PICCININI, V. C. . As melhores empresas para trabalhar no Brasil e a Qualidade de Vida no Trabalho: disjunções entre a teoria e a prática. RAC. Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 5, n.1, p. 165-194, 2001.

TRAESEL ; MEGIER, M.C. A importância do reconhecimento no ambiente de trabalho. In: SEPE 2012 - Simpósio de Ensino Pesquisa e Extensão, 2012, Santa Maria. SEPE 2012 - Simpósio de Ensino Pesquisa e Extensão, 2012.

¹Mestranda em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará (UFC) pesquisadora - FUNCAP.

²Bacharel em Ciências Contábeis. Centro Universitário Estácio do Ceará (FIC).

³Bacharel em Administração. Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

⁴Doutorando em Educação Brasileira – UFC; Mestre em Políticas Públicas e Sociedade – UECE; Engenheiro de Segurança do Trabalho; Professor da Universidade de Fortaleza – UNIFOR; Bolsista Hora Pesquisa – UNIFOR. Artigo apresentado à Universidade de Fortaleza como requisito para obtenção do título de especialista em Gestão de Pessoas, sob a orientação do doutorando Raphael de Souza Pires, Fortaleza 2015.

⁵É uma abordagem metodológica ao estudo da sociedade, da economia e da história que foi pela primeira vez elaborada por Karl Marx e Friedrich Engels (1818-1883). O materialismo histórico procura as causas de desenvolvimento e mudanças na sociedade humana nos meios pelos quais os seres humanos produzem coletivamente as necessidades da vida, na relação com o trabalho. As classes sociais e a relação entre elas, além das estruturas políticas e formas de pensar de uma dada sociedade, seriam fundamentadas em sua atividade econômica.

⁶Frederick Winslow Taylor (1856–1915), norte americano de Filadélfia, era um engenheiro mecânico que em 1911 desenvolveu uma obra chamada “Os princípios da administração”, que continha uma série de métodos inovadores para a produção industrial. Taylor defendeu a ideia que o trabalhador deveria focar em sua parcela do processo produtivo e desempenhá-la no menor tempo possível, não precisando ter conhecimento do todo produzido, bem como evitar o gasto de energia “desnecessário”, limitando seus atos apenas para a produção. Henry Ford (1863 – 1947) foi um empreendedor americano fundador da Ford Motor Company que, inspirado no método idealizado por Taylor, foi responsável pela criação de um sistema industrial chamado de fordismo. A grande inovação do fordismo em relação ao taylorismo foi à introdução de linhas de montagens, na qual o operário era responsável apenas por uma atividade. Esses dois métodos tinham o mesmo objetivo: ampliação do lucro dos detentores dos meios de produção, sem levar em conta os direitos ou as condições de trabalho dos trabalhadores.

RECEBIDO EM: Setembro de 2015

APROVADO EM: Abril de 2016

**TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL:
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA EXPERIÊNCIA DO IFCE**

**TRANSFORMATIONS CONTEMPORARY AND EDUCATIONAL POLICY IN BRAZIL:
VOCATIONAL TRAINING IN SOCIAL WORK IN IFCE EXPERIENCE.**

Evelyne Medeiros Pereira¹
Cynthia Studart Albuquerque²

RESUMO

Este artigo é fruto da realização de duas pesquisas que tiveram como objetivo analisar a experiência do Curso de Serviço Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) em meio as transformações contemporâneas, particularmente da realidade brasileira, e seus reflexos sobre a política de educação superior. Esta, sendo atravessada pela contradição entre acesso e precarização, adensa os desafios postos para a formação profissional em Serviço Social e a construção de estratégias coletivas que venham a garantir conquistas não apenas para a profissão, mas para o conjunto da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação. Formação Profissional – Serviço Social – Institutos Federais (IF's).

ABSTRACT

This article is the result of two studies that aimed to analyze the experience of the Social Work course at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE) among the contemporary transformations, mostly about the reality of Brazil, and its impact on higher education policy. A reality that is traversed by the contradiction between access and precariousness, which thickens the challenges posed to the vocational formation in Social Work and the construction of collective strategies that will ensure achievements not only to the profession but also for the whole working class.

Key-words: Education. Professional qualification – Social Work – Federal Institutes (IF's).

1. INTRODUÇÃO

O Serviço Social no Brasil apresenta particularidades históricas que têm constituído a sua *cultura profissional*, em permanente relação com as transformações societárias que acompanham e interferem continuamente na trajetória da profissão. Mesmo tendo alcançado passos largos na sua legitimidade, em seu projeto e estatuto profissional, a marca do conservadorismo tão presente na gênese da profissão, ainda perdura utilizando-se de “novos” artefatos. Como expressão desse processo, destacam-se: a prática tecnicista, pretensamente neutra, meramente assistencial, imediatista e filantrópica; e a dificuldade de romper com a “lógica do passado” que caracteriza o Serviço Social no âmbito estrito da execução terminal das políticas sociais mediante a uma formação técnica especializada para a prática da assistência e manutenção do *status quo*.

Esse processo, vale lembrar, não pode ser compreendido à parte de um conjunto de transformações que configuram a realidade contemporânea. Esta, marcada pela crise capitalista e pelo avanço do processo de financeirização da economia, vem apresentando diversos desdobramentos em escala global que suscitam novas exigências às práticas profissionais, aos processos de formação profissional e à organização das categorias de trabalhadores, em particular, de assistentes sociais. Novas determinações sobre o Serviço Social nos desafiam a refletir sobre o processo educativo e formativo com cuidadosa avaliação crítica acerca do significado da profissão na divisão sociotécnica do trabalho, os seus vínculos com o real e a opção política que os sujeitos profissionais imprimem ao projeto profissional e societário.

2. CONJUNTURA BRASILEIRA, EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL HOJE

O novo padrão de sociabilidade impõe outra maneira de trabalhar, viver e pensar, em que se fortalece e reproduz, ao máximo, valores fundamentais para a reprodução ampliada de capital, tais como o individualismo, a competitividade, o hedonismo, a indiferença à barbarização da vida social. O *mercado de trabalho* passa a requerer um trabalhador polivalente com novas características técnicas e sociointelectivas capaz de ocupar diferentes funções e postos de trabalho. Nessa perspectiva, torna-se necessário formar novos perfis profissionais que imprimam renovados atributos, ideias e valores à força de trabalho, configurando no *indivíduo trabalhador* um perfil profissional com ênfase na criatividade, no empreendedorismo, na adaptabilidade e com pouca capacidade reflexiva e organizativa.

O processo de formação profissional em Serviço Social assume, nesse contexto, enormes desafios, no sentido de garantir um perfil profissional em consonância com o projeto profissional construído historicamente pela categoria profissional, orientado pelo Código de Ética/1993, a Lei de

Regulamentação da Profissão (nº 8.662/1993) e as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Esse projeto defende um perfil em que o profissional tenha renovada capacidade intelectual, técnica, ético-política e organizativa ao definir uma formação voltada para o conhecimento e a transformação da realidade. Concepção oposta ao entendimento presente nos *requisitos do mercado* em que competências são entendidas como “capacidades de realizar tarefas práticas, desvalorizando e mesmo declarando desnecessário o conhecimento científico” (KUENZER *apud* KOIKE, 2009, p.13).

Mesmo diante de um cenário com inúmeras adversidades, o projeto de formação profissional constitui-se orientado pela teoria social crítica, tendo como condição geral a articulação entre as dimensões investigativa e interventiva, além de princípios como a unidade teoria e prática, o pluralismo, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, entre estágio e supervisão acadêmica/profissional, sendo a ética um princípio formativo que deve atravessar todo o desdobramento curricular. Esse processo permitiu, entre avanços e recuos, que o Serviço Social no Brasil venha “se constituindo, também, numa área do conhecimento” (MOTA, 2013, p.18).

Dirigindo nossa atenção para a realidade mais recente do país, é possível observar alguns aspectos que nos impedem de desenvolver uma análise linear e mecanicista da realidade e suas contradições. Estas entendidas sob ângulos distintos que, de um lado, apontam para a retomada do crescimento econômico e de mudanças nas condições de vida da população mais subalternizada nos anos 2000; de outro, como uma “nova fase de desenvolvimento capitalista” que terá como uma de suas principais marcas o retorno da “ideologia desenvolvimentista” (CASTELO, 2012, p.614). Para Boito Jr (2012, p.07), a última década foi caracterizada por um contexto em que a correlação de forças políticas favoreceu a formação de uma “frente neodesenvolvimentista”, gelatinosa e heterodoxa, que viabilizou governos de “composição de classes” em torno de um projeto de desenvolvimento possível nos marcos do modelo neoliberal.

Nessa perspectiva, tomando como base as análises de Alves (2013, s/p), podemos entender que, embora “o projeto burguês do neodesenvolvimentismo” tenha nascido “no bojo da crise do neoliberalismo (...), ele não poderia ser mera continuidade do projeto I (projeto neoliberal), oriundo da década de 1990, sob pena de ir à ruína”. Observamos, porém, que o período de retomada do papel do Estado em impulsionar o crescimento econômico no país com o discurso de um *novo desenvolvimento*, dá sinais de esgotamento, especialmente a partir de um conjunto de ações que conformam o ajuste fiscal em curso no país, penalizando os trabalhadores pelos efeitos da crise. Isto em meio à expansão da especulação e do capital financeiro em esfera mundial, a manutenção de uma política monetária e cambial conservadora com taxas de juros elevadas, controle inflacionário e garantia do *superávit primário*.

Esse processo contraditório, no âmbito da educação, possibilitou a conformação de um pêndulo entre a ampliação no acesso e a precarização das condições de acesso. Esse contexto (re)põe dilemas à profissão, expressos em seus mais diversos espaços de debates e deliberações.

No estado do Ceará, conforme dados do Conselho Regional de Serviço Social, 3ª região (CRESS, 2014), em seis anos ocorreu uma expansão considerável da oferta de curso de graduação em Serviço Social, especialmente na esfera privada, existindo hoje aproximadamente 26 instituições de ensino superior oferecendo o curso. Destas somente a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) ofertam cursos públicos, presenciais e gratuitos, os demais são implementados pela iniciativa privada, sendo 07 na modalidade à distância, criados a partir de 2005 em mais de 60 cidades do interior do Ceará. Esse quadro fomentou a ampliação em mais de 600% no número de bacharéis em Serviço Social com registro profissional no CRESS/CE, advindos principalmente da esfera privada nas modalidades presencial e à distância. Em 2013, por exemplo, a quantidade de profissionais formados no estado pela EaD era de 45,5%, já aqueles formados pelo ensino privado presencial correspondia a 40,9%, sendo apenas 11,2% dos inscritos advindos do ensino público presencial.

Essa expansão, se por um lado passa a ser identificada como acesso ao ensino superior, por outro, é acompanhada pelo adensamento dos diversos problemas e dificuldades no cotidiano do exercício e da formação profissional dos assistentes sociais, a exemplo do aligeiramento dos conteúdos e do rebaixamento acadêmico que tendencialmente implica em um perfil profissional mais pragmático, apresentando profundas divergências e ameaças ao projeto ético-político da profissão.

A educação, nesse contexto, sofre em 2015 um corte de cerca de 9,5 bilhões no orçamento destinado ao Ministério da Educação (MEC). Diante da atual correlação de forças desfavorável no período de crise econômica e, sobretudo, política, setores dominantes na sociedade brasileira intensificam iniciativas que potencializam tanto os níveis de lucratividade com a mercantilização da educação como a capacidade de educar as classes e suas frações dentro de uma visão de mundo capitalista. Como expressão desse processo, Leher (2015) nos apresenta o exemplo das recentes fusões entre grandes grupos educacionais, como Kroton e Anhanguera, e a criação de movimentos como o *Todos pela Educação*. O primordial é a busca de *superlucros* por meio de fundos de investimentos e a defesa de um projeto de educação em que a classe dominante defina a forma e o conteúdo do processo formativo das crianças e jovens no país.

Em meio a tais circunstâncias, atentando para as particularidades regionais, chamamos a atenção para a importância que assumem os Institutos Federais (IF's), particularmente na realidade cearense, passando de 5, até 2002, a 25 unidades, atualmente. Nesse contexto, é criado, em 2010, o Curso de Serviço Social no IFCE, *campus* Iguatu, que em 2015 foi reconhecido pelo MEC,

configurando-se como o segundo curso presencial público do estado, sendo o primeiro oferecido pela UECE, com mais de 60 anos de criação, e o único em Serviço Social criado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Nesse sentido, estamos tratando do primeiro curso em Serviço Social público do interior cearense, mais precisamente na região Centro-sul do estado, onde nos últimos anos têm se proliferado graduações nessa área, em geral, sem nenhum parâmetro de qualidade, especialmente na modalidade à distância, por intermédio de instituições privadas. Assim, desde sua criação, o Curso vem enfrentando o desafio de se consolidar na região e no próprio IFCE, sofrendo constantemente os rebatimentos das contradições inerentes à política de expansão da educação superior dos últimos anos.

3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO IFCE: trajetória e desafios

Trata-se de um curso que possui duração de 4 anos, com 8 semestres letivos, e vem se conformando e ganhando notoriedade, ofertando semestralmente 35 vagas para o período noturno via “processo seletivo público e/ou a utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu/MEC)”. Isso além da oferta, em média, de 15 vagas semestrais via processo de seleção pública por edital para ingresso de transferidos e graduados (MEC, 2015).

O Projeto Político-pedagógico do Curso (PPC), reformulado em 2013, conforme Relatório de Avaliação do MEC (2015), está coerente com as “as diretrizes curriculares nacionais (CNE) e as orientações dos órgãos de regulamentação e representação em Serviço Social” (p.02).

De acordo com a atual coordenação do curso (2015), até o primeiro semestre de 2015 foram realizadas um total de 1.554 matrículas no curso de Serviço Social, tendo 24 alunos formados e 12 concludentes. Para o semestre de 2015.1, considerando o conjunto dos 8 semestres, os dados apontam que foram realizadas 232 matrículas, 05 evasões, 06 cancelamentos, 02 trancamentos, 01 transferência externa e 08 fechamentos de período.

A referida graduação, reconhecida pelo MEC em maio de 2015, obtendo como conceito final 4,0, de uma escala de 1,0 a 5,0, que corresponde a um perfil muito bom de qualidade, teve a formação da primeira turma ao final do ano de 2014. A matriz curricular é composta por 38 disciplinas obrigatórias e 6 optativas, sendo 3.610 horas/aula distribuídas em 2.840 horas de disciplinas obrigatórias e 160 horas de disciplinas eletivas. Isto além das 450 horas de estágio supervisionado e 160 horas de atividades complementares (IFCE, 2013).

O estágio supervisionado “apresenta normatização/regulamentação [...]; há documentação organizada, supervisão acadêmica com no máximo 15 alunos por docente, visitas aos campos de estágio e outras ações”. Existem atualmente cerca de 55 supervisores de campo cadastrados e por volta de 23 desempenhando tal atribuição no primeiro semestre de 2015. “Destaca-se que o curso propõe, de forma sistemática, capacitações aos supervisores de campo” (MEC, 2015, p.02). Dessa forma, as ações no âmbito do estágio são orientadas pela Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS, tal como demonstra o PPC (2013), tendo sido recentemente implantadas a Coordenação de Estágio Supervisionado em Serviço Social, em 2014, e a Comissão de Estágio, em 2015, que acompanham hoje os processos de inserção dos estudantes nos campos de estágio.

Em relação ao quadro docente, até o primeiro semestre de 2015, consta oficialmente o número de 20 docentes vinculados ao curso. Destes, 13 da área específica de Serviço Social, sendo 08 docentes efetivos em regime integral (40h), 03 na condição de substituto (40h) e 02 temporários (40h). Isto diante do afastamento integral para qualificação (doutoramento) de 04 docentes da área específica. Os professores temporários representam demandas ainda existentes que deveriam ser ocupadas por professores efetivos. Em termos de titulação, todos os efetivos possuem mestrado, estando 06 em processo de doutoramento. Já aqueles das áreas afins, totalizam-se 07 divididos, segundo área de formação, da seguinte forma: 2 da área da Filosofia, sendo 1 efetivo e 1 substituto; 2 da Letras, sendo 2 efetivos; 2 da História, sendo 2 efetivos e 1 da Pedagogia, efetivo. Como podemos observar, ainda existe a demanda também de docentes das áreas afins, a exemplo das Ciências Sociais (ou Sociologia) e da Psicologia.

Outro aspecto relevante no processo de implantação da graduação foi a falta de professores, especialmente da área específica, e de corpo técnico de apoio direto e permanente ao curso implicou em muitas fragilidades do primeiro PPC. Daí a necessidade, logo percebida pelas primeiras docentes da área de Serviço Social, em realizar uma profunda reformulação curricular entre os anos de 2012 e 2013. No processo de revisão curricular, algumas instâncias coletivas foram fortalecidas, como o Colegiado do Curso, a Coordenação do Curso e o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Além disso, viu-se a necessidade de estabelecer uma flexibilização do currículo, articulação da teoria com a realidade, a partir de uma teoria social crítica, compreendendo a realidade da própria profissão, como também a questão da interdisciplinaridade, pluralismo teórico, a ética na formação curricular.

Levando em consideração a condição de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), a verticalização do ensino e o fato do IFCE não está organizado em departamentos ou centros por área ou curso, sendo todos os professores, independente de suas áreas, vinculados a Diretoria de Ensino e ao Departamento de Ensino, atualmente, os docentes das áreas afins, em geral, perpassam outros níveis de ensino (integrado, subsequente e/ou superior), sendo o caso dos

docentes em Serviço Social uma particularidade. Sobre isto, nos primeiros anos do curso, uma das principais motivações de contestação das docentes da área de Serviço Social junto à gestão do IFCE foi o fato de terem que lecionar disciplinas de Filosofia, Sociologia, Antropologia, entre outras, em cursos e modalidades distintas da área para qual as docentes prestaram o concurso (ou mesmo no próprio curso em disciplinas das áreas afins) que a formação em Serviço Social não é habilitada, conforme a Lei que regulamenta a profissão (Lei 8.662/93).

Fato esse também decorrente da falta de professores das áreas afins na instituição, especialmente de Sociologia e Filosofia, tornando mais suscetível as condições de trabalho à precarização e a polivalência, implicando, inclusive, no desenvolvimento de outras atividades, como pesquisa, extensão e apoio ao ensino. Daí a dificuldade também de tempo disponível para o planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação das ações no âmbito do curso, além da revisão curricular e elaboração de propostas de regimento interno para o Colegiado, entre outras propostas de alterações nas normativas e regulamentos internos exigidas com as mudanças institucionais e com a inserção de cursos com outros parâmetros de formação.

No entanto, embora a carga horária máxima oficialmente estabelecida ainda seja excessiva para a atividade de ensino, considerando que a atividade docente ainda agrega outras ações, as constantes reivindicações em âmbito nacional, estadual e local por parte dos servidores e estudantes tem impulsionado uma maior discussão no âmbito dos IF's e particularmente do IFCE sobre as mudanças ainda necessária a serem feitas, como aquelas relativas a carga horária e condições de trabalho e ensino. Assim, mesmo que parte das normativas e resoluções ainda estejam em revisão e discussão, atualmente existe no IFCE o estabelecimento de uma média em sala de aula de 16 horas semanais. Muitos cargos de coordenação foram regulamentados e gratificados, com carga horária específica, e, em certa medida, os colegiados foram devidamente estabelecidos e reconhecidos, muito embora ainda haja demanda por regulamentação.

A organização e reivindicação por parte das professoras e estudantes, muitas vezes causando estranhamento aos olhos dos demais servidores, tem notadamente contribuído para uma maior motivação da gestão institucional ao compromisso com o curso, atentando para suas particularidades. Sobre isso, sinalizamos a proximidade existente entre os docentes e discentes com as entidades representativas da categoria (Conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS, ENESSO). Lembremos que a “articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios” do Código de ética da profissão “e com a luta geral dos trabalhadores” (BRASIL, 1993) é um dos princípios fundamentais que regem o Serviço Social.

Atualmente, todos os professores da área específica, bacharéis em Serviço Social, ministram aulas nas disciplinas específicas do curso com uma média de 16 horas em sala de aula, exceto aqueles que, em virtude de funções em coordenações e desenvolvimento de pesquisa, extensão e/ou

acompanhamento de monitoria e demais orientações acadêmicas, lecionam um número menor de disciplinas, não podendo exceder a quantidade mínima estabelecida em sala de aula que é de 8 horas semanais, o que indica uma resposta institucional às demandas relativas a professor efetivo na área de Serviço Social, como também nas áreas afins, através de concursos e contratações.

Dentre as instâncias de acompanhamento pedagógico, discussões e/ou definições coletivas, a graduação possui um Núcleo Docente Estruturante (NDE), a Coordenação e o Colegiado do Curso, “instituído e regulamentado, com registro de reuniões em atas, bem como programação de encontros com o objetivo de acompanhar, monitorar e avaliar tanto as atividades do curso, quanto o processo de formação”.(MEC, 2015, p.02). Porém, com base na análise dos documentos internos do Colegiado e da Coordenação do curso, de início, podemos observar uma certa resistência por parte das instâncias da gestão em garantir e considerar as decisões coletivas do curso, atribuindo a este relativo estigma pelo fato da sua diferenciação aos demais que, até então, não questionavam os trâmites com que as decisões e ações eram tomadas e desenvolvidas na instituição.

Desde o primeiro ano de implantação da graduação (2011), os estudantes criaram o Centro Acadêmico de Serviço Social (CASS), com sala própria a partir de 2014, importante espaço de organização do Movimento Estudantil de Serviço Social (MESS), em articulação com outros movimentos sociais como o Levante Popular da Juventude, que se “apresenta como atuante às demandas do curso e há disponibilização de transporte e auxílio para eventos; há políticas de atenção ao aluno tanto pela implementação da Política Nacional de Assistência Estudantil, quanto por ações locais de acompanhamento” com a presença de 02 psicólogas, 02 assistentes sociais e 06 pedagogas (MEC, 2015, p.02). Segundo dados de 2014 do Departamento de Assistência Estudantil do *campus*, cerca de 87 alunos do curso são beneficiados com *auxílio-moradia*, *auxílio-transporte*, *auxílio-óculos* e *auxílio-creche*. Contudo, não há, no âmbito da assistência estudantil, estruturas como residência e restaurante universitário ou acadêmico para os estudantes do ensino superior, somente para o ensino médio integrado.

O perfil dos estudantes do curso, até 2014, era conformado, em geral, por jovens de 18 a 24 anos, solteiros e mulheres. Em torno de 45%, até 2013, eram advindos de outras cidades, menores e, em geral, da mesma região do estado. Porém, o curso também tem atraído estudantes de regiões mais distantes, a exemplo de Fortaleza, em virtude de existir na capital apenas uma instituição pública que oferte o curso público e gratuito (UECE). Essa migração é acompanhada, em geral, por uma reconfiguração do cotidiano desses jovens que muitas vezes passam a morar sozinhos, em pensões ou repúblicas e a se deparar com uma nova realidade, acadêmica e política. As dificuldades que antes eram relacionadas somente ao acesso à educação superior pública, agora passam a ser de outras ordens. Os estudantes migrantes, em sua maioria com baixa condição socioeconômica e advindos da zona rural ou periférica das cidades, passam a se deparar com a necessidade de garantir

a permanência no curso, o que implica em acesso à moradia, alimentação e transporte. Este passa a ser mais central na vida dos estudantes que moram e/ou trabalham em cidades vizinhas e necessitam se deslocar diariamente para Iguatu, uma cidade que ainda não possui uma infraestrutura adequada para essas novas demandas, a exemplo da falta de transporte público e coletivo na cidade.

Outro aspecto relevante da realidade local que implica diretamente nas condições de vida e estudo dos estudantes, são as elevadas taxas de aluguéis frente ao avanço da especulação imobiliária nas *cidades médias*. Daí a importância da política de assistência estudantil e do incentivo à pesquisa, à monitoria e à extensão através de auxílio específico e/ou bolsas acadêmicas, o que, conforme os próprios estudantes, não supre ao menos a metade dessas necessidades, tornando-se pautas constantes de reivindicação da categoria estudantil. Em boa parte dos casos, a procura por emprego, nas condições mais informais e precárias, passa a ser o caminho de muitos dos estudantes.

Diante dessa realidade, observamos que a maioria dos alunos advém de escolas públicas e trabalha e/ou possui algum tipo de renda mensal familiar, sendo de 1 a 2 salários-mínimos. Esse aspecto implica também na grande procura de cursos superiores noturnos, sendo a escolha pelo Serviço Social apresentada, em geral, como primeira opção. Dessa forma, a procura pelo curso tem oscilado a cada semestre, apresentando um aumento nos semestres mais recentes, o que pode advir de um maior conhecimento e referência da população sobre o curso.

Tais circunstâncias refletem também no *déficit* de leitura e escrita e nos limites em acompanhar os conteúdos, considerados densos e com alta carga de leitura alta, por parte dos estudantes do curso em questão. Essa condição se adensa em uma realidade cada vez mais comum de conjugar os estudos a uma rotina de trabalho desgastante. Tal circunstância tem incidido diretamente no quadro de evasão, muito embora boa parte dos entrevistados curse regularmente as disciplinas semestrais e tenham acesso a espaços como a biblioteca municipal e da instituição para o alcance de parte bibliografia utilizada, o que implica na demanda por uma constante atualização do acervo bibliográfico da biblioteca do *campus*.

Apesar do número de bolsas disponíveis não ser suficiente para suprir a demanda estudantil, há uma boa participação dos alunos tanto em eventos dentro do IFCE, inclusive na condição de comissão organizadora, como em encontros e congressos em outras instituições e estados, muitas vezes com o auxílio institucional. Assim, um fator que caracteriza o perfil docente e discente, a nosso ver um potencial para a formação profissional em Serviço Social no IFCE, é que, eventualmente, participam de encontros, congressos e oficinas durante o ano, estando presentes na maioria dos eventos de relevância nacional e regional.

Atualmente, existem 02 núcleos de pesquisa, certificados pelo IFCE e cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq, vinculados ao curso, respectivamente denominados: Núcleo de Educação, Políticas Sociais e Serviço Social (NEPSSS) e Núcleo de

Estudos e Pesquisa Trabalho, Questão Social e Serviço Social (NETRASS). Sobre as atividades de pesquisa, conforme informações da coordenação do curso, de 2012 a 2014, docentes e estudantes desenvolveram em torno de 05 (cinco) projetos, além de mais 03 (três), em andamento no ano de 2015, por intermédio de editais internos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do IFCE como também de edital externo do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e CNPq, totalizando cerca de 14 (quatorze) bolsas de pesquisa, com a participação direta de mais 13 (treze) estudantes voluntários.

Já em relação a extensão, foram desenvolvidos 03 (três) projetos de 2011 a 2014 e mais 01 (um), em andamento no ano de 2015, a partir do Programa de Extensão Universitária (PROEXT) do MEC e da chamada pública junto ao Ministério das Comunicações (MC). As ações envolveram cerca de 35 (trinta e cinco) estudantes com uma ênfase na questão agrária, marca que atravessa o histórico do *campus*, e nas políticas sociais da região. Destes, 25 (vinte e cinco) bolsistas.

No âmbito das atividades de monitoria acadêmica, presente desde o início do curso através do Programa de Monitoria Acadêmica do IFCE, 11 disciplinas já foram contempladas, sendo atualmente uma média de 5 disciplinas com monitores bolsistas.

Dentre as atividades que fazem parte do calendário anual do curso, está a realização da *Semana de Introdução ao Curso*, junto com o CASS, no início de cada semestre e da *Semana do Serviço Social*, organizada por docentes e discentes do curso desde 2011 em razão da comemoração do dia do Assistente Social. Espaço que também ocorre o *Fórum Local de Supervisão de Estágio em Serviço Social*. Em geral, são eventos realizados com o apoio do CRESS-CE e demais entidades como a ENESSO, coordenação regional.

3.1. Da Implantação ao Reconhecimento: contexto e sujeitos

Segundo os gestores e demais servidores entrevistados, as transformações ocorridas na mudança de EAFI para IFCE influenciaram na criação do Curso de Serviço Social. A criação e consolidação do curso é concebida como um “projeto piloto” para se pensar em uma futura expansão não apenas de curso de Serviço Social como também aqueles que mais se aproximam das Ciências Humanas e Sociais. Nesse percurso, alguns aspectos são destacados como centrais, tais como: a grande expansão de cursos de Serviço Social na modalidade EaD e no setor privado no estado, além da forte procura na comunidade e do fato do curso supostamente não exigir muito investimento.

Quanto ao processo de abertura e consolidação do curso, percebemos que foi atravessado por alguns impasses e tensões que, sob muitos aspectos, persistem no cotidiano do curso, refletindo

nas condições de trabalho e ensino-aprendizagem. Dentre esses aspectos, é notório o confronto crítico a concepções vigentes de educação, de formação profissional e gestão educacional que se torna mais agravante frente a uma realidade institucional com forte hierarquização e com presença ainda bastante marcante da cultura patrimonialista, fragilizando os processos de democratização interna e de autonomia acadêmica.

Há, porém, por parte dos entrevistados, em especial aqueles que compõem a gestão institucional, uma percepção otimista sobre o curso. Para a maioria, o curso é associado a uma forma da instituição “dialogar” melhor com a comunidade, fazendo cumprir a “função social”; ao desenvolvimento de uma postura crítica na formação; a um grande diferencial em relação aos demais cursos ofertados no IFCE, em especial no *campus* Iguatu; e, conseqüentemente, a muitos desafios. Por outro lado, os gestores e demais servidores demonstraram, no período de realização das pesquisas (2012-2013), ainda não conhecer a fundo os princípios e objetivos da formação e a lógica curricular do curso.

Outros aspectos presentes nos depoimentos fazem referência a uma suposta incompatibilidade entre o perfil dos estudantes e professores do curso com a estrutura organizativa da instituição, já que o Serviço Social possui uma direção voltada para um perfil questionador, de reivindicação e luta por direitos, desde a formação ao exercício profissional. Sobre isso, ressaltamos o alto nível de participação e envolvimento dos estudantes e professores com as ações no âmbito do curso, inclusive apresentando preocupações com a formação profissional e com uma maior aproximação entre o curso, os profissionais e as políticas públicas da região através de uma ampliação dos fóruns de debates, das atividades no âmbito do estágio supervisionado, entre outras. Nesse sentido, seria um diferencial em relação ao perfil dos professores e estudantes dos cursos predominantemente ofertados no IFCE.

Entretanto, cabe ressaltar que esses impasses pautados por uma relação aparentemente paradoxal entre a “cultura institucional” e o “projeto profissional do Serviço Social”, não estão presentes apenas nos IF's, mas na maioria das instituições de formação, como as Universidades e Faculdades. Isso revela, na verdade, um conjunto de contradições que permeiam não apenas o cotidiano institucional, mas a sociedade como um todo, expressas no constante embate e conflitos de ideias, de projetos de formação, de educação e de sociedade fundamentalmente antagônicos.

Essa realidade implica em concebermos a lógica institucional como não engessada, mas dinâmica e passível a mudanças. Hoje, por exemplo, os IF's são pautados em princípios que muito se aproximam daqueles considerados fundamentais no Código de Ética do/a Assistentes Social, como o “compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática (...) natureza pública e gratuita do ensino (IFCE, 2008). Nessa relação, existe um debate importante que, a nosso ver, precisa de uma maior atenção

por parte do Serviço Social no Brasil: a necessária relação entre educação e tecnologia. Isto mesmo que a concepção de formação técnica e/ou tecnológica hegemônica no capitalismo seja de cunho *tecnicista*, um dos marcos do conservadorismo no Serviço Social, ainda predominante em muitos países. Porém, esse processo não anula as possibilidades de crítica e de “tomada de consciência” exatamente por meio da relação histórica entre educação e trabalho no desenvolvimento das forças produtivas, de tecnologia, em uma perspectiva mais ampla. Marx (*apud* Manacorda, 2007, p.100) já nos dizia que “sempre se partiu daquilo que a burguesia entende por ensino técnico e, conseqüentemente, sempre se deu uma interpretação errada”.

Tais ponderações não nos serve para legitimar um suposto “retorno ao passado” na possível viabilidade de uma formação técnica em Serviço Social a partir da sua inserção nos IF's, ao contrário. Como a história é feita pelas circunstâncias de cada época, não pela vontade de cada indivíduo (inclusive daqueles que estão a frente das instituições) ou pelo movimento circular que ameaça constantemente sucessivas repetições, o intuito é proporcionar mais elementos para ampliarmos nossas reflexões em torno da relação entre formação profissional em Serviço Social e os IF's a partir de outras questões que possam nos oferecer uma análise mais dialética e menos limitada a uma concepção linear das relações institucionais, tais como: qual o papel do Serviço Social nessas instituições? Como a inserção do curso em questão pode influenciar na dinâmica institucional, nos projetos de formação e na perspectiva de tecnologia vigente? E vice-versa?

Levando em consideração tais ponderações, observamos que o curso de Serviço Social no IFCE tem sido associado a mudanças, inclusive na dinâmica institucional. Para muitos, o curso vem demandando modificações e contribuirá nos processos que dizem respeito a gestão coletiva e democratização interna, com o fortalecimento dos colegiados, além da construção de novos parâmetros de formação profissional, de pesquisa e extensão. Essa realidade confirma o entendimento de que o curso de Serviço Social no IFCE caminha junto as mudanças recentes no âmbito dos IF's, inclusive em sua *cultura institucional*, um processo permanentemente atravessado por disputas de rumos e de projetos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade demonstra, portanto, um reconhecimento progressivo do curso, que já o mais procurado no *campus* Iguatu e um dos mais procurados no IFCE, por parte da comunidade como também da instituição através, por exemplo, do incentivo à participação em eventos acadêmicos de docentes e discentes e o fomento a pesquisa, extensão e atividades de apoio ao ensino. Esse aspecto é central no processo de qualificação profissional, especialmente diante de um cenário tão adverso

para a garantia dos parâmetros de formação em Serviço Social. Tal fato oferece reais possibilidades ao curso de atrair e formar bons profissionais qualificados.

Observamos um empenho em legitimar essa experiência por parte dos docentes, estudantes e gestores do IFCE, já que se trata de uma formação com muitas particularidades cuja referência é fundamentalmente universitária, como também há uma sinalização por parte das próprias entidades do Serviço Social brasileiro desse esforço. Muito embora, no interior da categoria profissional, haja ponderações no que dizem respeito a condição inédita do curso e no que isso poderá repercutir para o Serviço Social no Brasil. A realidade do curso em questão, dessa forma, apesar de inédita, não é simples, envolve um conjunto de mediações que exigem de nós extrapolar da aparência, do cotidiano, do imediatismo. Isso nos remete também a situarmos a realidade analisada no processo, já sinalizado no início do texto, de precarização e mercantilização da educação.

Por outro lado, é importante observar também as contradições geradas no processo de interiorização das instituições e dos cursos públicos que apresenta a possibilidade de incidir sob a dinâmica local e regional, especialmente no âmbito das políticas sociais, da cultura política e dos fluxos migratórios, viabilizando, por um lado, o acesso a um conjunto de estudantes, com um novo perfil que, muitas vezes, se deparam pela primeira vez com a possibilidade do acesso ao direito a educação superior e da vivência político-organizativa no movimento estudantil, demandando, por parte da instituição, melhorias no âmbito da política de assistência estudantil, entre outras; por outro, a atração de docentes concursados e qualificados para o interior do estado que, em geral, motivados por condições adversas e precárias de trabalho, deparam-se com a atuação muitas vezes inicial em organizações de cunho sindical, tal como vem sinalizando as características das greves mais recentes no serviço público. Nessa perspectiva, concordamos com Arcary (2015, p.07-10) quando nos diz o seguinte: “Em um país com escolaridade média ainda muito baixa [...], não parece difícil reconhecer que a interiorização da Rede, e o crescimento da oferta de vagas em diferentes cursos merecem ser avaliados como processos [...] progressivos, ainda que muito insuficientes”.

O curso de Serviço Social do IFCE vem, portanto, se consolidando como uma proposta qualificada e compromissada com os princípios ético-formativos indicados pelo Projeto Profissional construído coletivamente pela categoria de assistentes sociais. Reconhecemos os impasses e dificuldades colocadas no cenário institucional e conjuntural para o curso, entretanto, é possível identificar que prevalece a condição de ser o curso um potencial estratégico tanto de ampliação da esfera pública no âmbito educacional e do direito à educação no país, como de contribuição no enfrentamento às formas mercantis, aligeiradas e bem mais precárias de formação profissional.

Tal condição se consolidará ainda mais caso haja continuamente o fortalecimento político-organizativo dos profissionais e estudantes, sendo o Curso de Serviço Social do IFCE uma importante experiência que, sem dúvida, contribuirá para ampliar nossas reflexões e ações no

âmbito da formação profissional, não apenas para o Serviço Social como profissão, mas para o conjunto da classe trabalhadora brasileira.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G. **Neodesenvolvimentismo e precarização do trabalho no Brasil** (parte I), 2013. Disponível em: <www.blogdaboitempo.com>. Acesso em: 02.05.2015.

ARCARY, V. **Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica**. 2015. Disponível em: <www.blogconvergencia.org/?cat=4>. Acesso em 12.10.2015.

BOITO JR., A. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. 2012. Disponível em:<<http://eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/files/file/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf>>. Acesso em 20.05.2013.

BRASIL. **Código de ética do/a Assistente Social**. Lei 8.662, de 07 de Junho de 1993 – Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília: CFESS, 2012.

_____. **Lei 8.662**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, 07 de junho de 1993.

CASTELO, R. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**, n.112, p.613-636, 2012.

CRESS. Conselho Regional de Serviço Social. **Boletim do CRESS 3ª Região**. Fortaleza. 2014. Disponível em: <http://www.calameo.com/read/001289987fe72d3ab8fc1>. Acesso em: 16 mai. 2014.

IFCE. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Serviço Social**. 2010 (Arquivo Interno)

_____. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Serviço Social**. 2013 (Arquivo Interno)

KOIKE, M. M. **Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais**. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

LEHER, R. “**Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros**”. (2015). Disponível em: <www.brasildefato.com.br/node/32359>. Acesso em: 02.10.2015.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007.

MEC. Ministério da Educação. **Relatório de Avaliação Curso Serviço Social IFCE**. 2015 (Arquivo Interno)

MOTA, A.E. Serviço Social brasileiro: profissão e área do conhecimento. In: **Revista Katálysis**. Florianópolis, SC: UFSC, v.16, p. 17-27, 2013.

¹Doutoranda em Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

²Doutoranda em Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (2003) e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2006).

RECEBIDO EM: Setembro de 2015

APROVADO EM: Abril de 2016

**PERCEPÇÕES DA MORTE E DO MORRER ENTRE MILITARES DO CORPO
DE BOMBEIROS: (Des)Temores do trabalho**

**PERCEPTIONS OF DEATH AND DYING BETWEEN THE FIRE DEPARTMENT
MILITARY: (Des) Fears of work**

Erasmio Miessa Ruiz¹

Yara Maria Bernardes Monteiro²

Francisca Emanuelle Tassiane Rodrigues Nobre³

RESUMO

Embora a preocupação com o impacto da morte na vida psíquica remonte as origens do pensamento moderno, como demonstra os trabalhos pioneiros de Sigmund Freud e William James, há uma relativa escassez de pesquisa sobre a questão da morte e do morrer fora das preocupações mais centradas na saúde mental (KASTEMBAUM, 1983). Sem adentrar no mérito de se a vivência da morte implementaria formas mais ou menos específicas de sofrimento psicológico, queremos discutir as formas como a relação trabalho e morte são vivenciadas por indivíduos concretos e, em que aspectos, essas vivências constituem elementos mais ou menos significativos de suas identidades individuais.

PALAVRAS- CHAVE: Morte – Corpo de Bombeiros – Trabalho.

ABSTRACT

While concern about the impact of death on the psychic life remount the origins of modern thought, as demonstrated by the pioneering work of Sigmund Freud and William James, there is a relative paucity of research on the issue of death and dying off more focused concerns on mental health (KASTEMBAUM, 1983). Without going into the merits of the experience of death implement more or less specific forms of psychological distress, we discuss the ways in which the relationship between work and death are experienced by

specific individuals, and what aspects, these experiences are more or less significant elements of their individual identities.

KEYWORDS: Death - Fire Department - work.

INTRODUÇÃO

A busca de uma relação mais direta entre morte e trabalho tendo como campo a subjetividade acha-se mais circunscrita aos trabalhadores de medicina, enfermagem e psicologia. Assim, Ribeiro, Baraldi e Silva (1998) analisaram sentimentos presentes durante o preparo do corpo pós-morte tendo em vista que os profissionais que realizam esta atividade tendem a ser estigmatizados pelo restante da equipe como pessoas frias. Os autores notaram que as pessoas encontravam-se tristes durante o preparo do corpo, havendo diferença deste procedimento com relação aos demais. Há uma correlação entre vinculações anteriores produzidas com o paciente e a expressão de emoção durante o preparo do corpo ficando para os autores evidenciado que a percepção de “frieza” é uma estereotipia que não condiz com a realidade.

Os profissionais de saúde frequentemente têm que manejar pacientes terminais ou potencialmente terminais. Situações que despertam sensações desagradáveis como impotência, angústia, raiva, tristeza, frustração, sofrimento e dor (COSTA e LIMA, 2005; LORENÇON, 1998; PINTO e VEIGA, 2005).

Essas reações parecem estar sempre presentes todas as vezes que esses profissionais se deparam com a morte iminente de um paciente, mas, no entanto, parece que alguns outros fatores vão exercer influência sobre a intensidade da resposta. Fatores como o diagnóstico, o prognóstico, a idade e o tempo de internação vão influenciar a resposta emocional (COSTA e LIMA, 2005).

A situação de vida/morte gera sofrimento na equipe de enfermagem, principalmente pelo caráter humano desse trabalho, em que o envolvimento afetivo com as pessoas assistidas é inevitável. Essa afetivação será tanto maior, quanto maior for o tempo

de internação. Será também maior nos extremos de idade (COSTA e LIMA, 2005), por haver uma identificação dos pacientes com a família. Os idosos remetem os profissionais aos seus pais ou avós, enquanto que as crianças remetem os profissionais a pensarem nos seus filhos.

Estes são apenas alguns estudos. Eles tendem a transformar em objeto de análise a morte enquanto evento a ser vivido e enfrentado como decorrência ou intercorrência do trabalho em saúde. O estudo aqui proposto caminha na direção de buscar indivíduos que estejam vivenciando a experiência da morte ou do morrer no espaço urbano, fora do contexto do trabalho em saúde, a partir de sua inserção em trabalhos cujas práticas os relacionem diretamente com a morte. Assim, analisamos as concepções, percepções e sentimentos a respeito da morte por parte de militares do corpo de bombeiros.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa científica começa a ser produzida quando o sujeito-investigador vai delimitando os caminhos para o pensamento, estabelecendo técnicas para inquirir o objeto de sua curiosidade. Cada pesquisador elabora a metodologia do seu trabalho unindo ao seu potencial criativo as concepções teóricas de abordagem.

Nas palavras de Minayo (1994, p.22), “[...] a metodologia ocupa lugar central no interior das teorias sociais, pois ela faz parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria”. Portanto, a compreensão da metodologia inclui tanto as concepções teóricas quanto o conjunto de técnicas que permitem que o pesquisador trace sua trajetória na busca da apreensão da realidade.

1.1 Tipo de estudo

Em função da especificidade do objeto a pesquisa revela-se principalmente enquanto um estudo qualitativo, buscando além de descrever o objeto, conhecê-lo. Como destaca Martinelli (1999, p.25), a pesquisa qualitativa busca “[...] conhecer trajetórias de

vida experiências sociais dos sujeitos, o que exige uma grande disponibilidade do pesquisador e um real interesse em vivenciar a pesquisa”. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa apresenta-se como uma forma de abordar a realidade que possibilita adentrar-se no mundo de significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências sociais.

1.2. Local do estudo

O estudo foi realizado em duas unidades de salvamento do Corpo de Bombeiros do Estado do Ceará, com sede em Fortaleza.

1.3 Sujeitos do estudo

Para a realização das entrevistas foi feita a opção por indivíduos com maior tempo de experiência dentro da Corporação, e que já tivessem a vivência de resgate de vítimas, dada a particular importância desse tipo de situação para a análise sobre as percepções da morte e do morrer por parte de sujeitos que para a concretização da suas praticas laborais se encontram em contato direto com a morte.

Vale salientar que a seleção dos participantes da pesquisa obedeceu a critérios obtidos a partir de observações preliminares do campo. A quantidade de entrevistas bem como o delineamento do perfil dos participantes foram decorrentes dos dados obtidos a partir das observações preliminares. Assim, contamos com a participação de 8 entrevistados.

1.4 Aspectos éticos

Os participantes envolvidos neste estudo foram convidados a participar das entrevistas, sendo informados dos objetivos da pesquisa, enfatizando que seus discursos seriam utilizados apenas para fins científicos sendo garantido o sigilo ético das fontes de dados. Foi garantido o direito à recusa a participação da pesquisa em qualquer momento de sua realização, sem qualquer prejuízo para os mesmos. Foi informado ainda o direito ao

sigilo da identidade dos participantes, ao respeito a confidencialidade das informações. Desta forma, os nomes atribuídos aqui aos entrevistados são fictícios.

1.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A primeira fase da pesquisa foi destinada ao direcionamento consistente da pesquisa através do aprofundamento do estudo bibliográfica sobre a temática. Como cerne desse momento encontram-se as categorias: morte, identidade, subjetividade, atividade e o trabalho levando-se em conta informações que sejam mais relevantes sobre o campo proposto.

A segunda fase consta da definição e elaboração dos instrumentos para a coleta de informações e análises das mesmas e, por imposição do objeto deu-se mais ou menos concomitante a terceira fase.

A terceira fase constitui-se numa etapa essencial na pesquisa qualitativa, que é a entrada em campo. Inicialmente foi realizado contato com o Quartel do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Ceará para a apresentação da proposta de estudo, e a confirmação da possibilidade de abertura do campo. Foram encaminhados ofício e uma cópia do projeto de pesquisa, ao comandante da Corporação.

As entrevistas foram realizadas nos espaços de duas unidades do Corpo de Bombeiros de Fortaleza. Totalizamos oito entrevistas concluídas. Cessamos esse momento de entrevistas e observações a partir do momento em que percebemos que havíamos chegado ao que Martinelli (1999) chama de “ponto de saturação”. Segundo a autora: "Vamos caminhando até o momento em que nos aproximamos daquilo que seria o ‘ponto de saturação’, ou seja, o momento em que conseguimos identificar que chegamos ao conjunto das informações que podíamos obter em relação ao tema" (MARTINELLI, 1999, p.24). Assim, o importante não é o número de pessoas que vai prestar a informação, mas o universo de significados que compõem as expressões dos sujeitos em função do que estamos buscando na pesquisa.

1.6 Técnica de análise dos dados

A análise do discurso dos sujeitos possibilitou a compilação de aspectos da trajetória de vida desses trabalhadores dando ênfase a história laboral com particular interesse a respeito dos determinantes que levaram o indivíduo a inserção no trabalho atual, e as concepções sobre aspectos referentes à morte e o morrer. Atentamos, assim, sobre a descrição das significações de práticas com vistas à categorização dos conteúdos emergidos e suscitados nas entrevistas tendo como referencial teórico-metodológico a análise de conteúdo.

Minayo (1994, p.199) citando Bardin, esclarece que análise de conteúdo:

É um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Para alcançar o objetivo desse tipo de análise, aspectos semânticos e sociológicos suscitados pelo discurso são julgados. Nessa intenção, elementos psicossociais, contexto cultural e o processo de produção do enunciado da mensagem devem ser levados em consideração no proceder descritivo e analítico dos dados da pesquisa. Em síntese, a técnica decompõe-se em etapas *sui generis* como: leitura flutuante, a qual contribui para a determinação das unidades de significação com a categorização das mesmas, exploração do material coletado através de fragmentação do texto em palavras, frases, temas, personagens ou acontecimentos, os quais são quantificados e reunidos em categorias especificadoras do tema. Posteriormente, os dados são submetidos às inferências propostas pelo pesquisador, o qual realiza interpretações versadas em seu conteúdo teórico.

No que concerne ao aproveitamento do montante de dados e informações relevantes à investigação, realizamos um cruzamento descritivo de depoimentos e situações advindas tanto das entrevistas como do diário de campo. Ambos os tipos de instrumento subsidiaram um ao outro a fim de respaldarem a contextualização prática, favorecendo a compreensão das significações produzidas e relatadas em campo e discurso.

2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente tópico, discorremos sobre os resultados da pesquisa realizada. Apresentamos uma análise sobre a construção da identidade dos bombeiros, destacando as concepções que esses profissionais têm sobre a morte e o morrer. Para isso, realizamos visitas a duas unidades do Corpo de Bombeiros da cidade de Fortaleza. Através da análise do conteúdo das entrevistas e das observações preliminares do campo foi possível conhecer aspectos relacionados à suas trajetórias de vida, sobre as experiências laborais, as percepções da morte e do morrer, bem como os impactos da atividade profissional na vida destes sujeitos.

2.1 Apresentação do Campo

De acordo com Holanda (1997), consta em registros históricos que o primeiro Corpo de Bombeiros, cuja organização nos dá a condição para chamá-la como tal, surgiu no primeiro século AC., uma criação do Imperador Augusto César, em Roma. Em sua formação estavam 600 escravos. Com o declínio do império, toda a estrutura social se desmonta, inclusive o trabalho contra os sinistros.

Em Portugal, 23 de agosto de 1395, por Carta Régia, D. João I tornou clara a preocupação com o combate a incêndios. Essa data marca o dia oficial de fundação do Corpo de Bombeiros para os lusitanos. A cultura de combate a incêndio atravessou o mar e chegou ao Brasil. Em nossas terras, durante o Segundo Reinado, os prejuízos causados pelo fogo eram frequentes. Dada a gravidade da situação, em 2 de julho de 1856, através do Decreto n.1.775, o Corpo de Bombeiros Provisório da Corte, com jurisdição somente no Rio de Janeiro, foi oficialmente criado. Em 1904, contávamos com a Associação dos Voluntários Contra Incêndios, que foi transformada nesse mesmo ano em Guarda Noturna, com uniformes e material trazidos da Europa.

No Ceará, o Corpo de Bombeiros foi criado em 8 de agosto de 1925 pela Lei n.2.253, pelo então Governador do Estado, Desembargador José Moreira da Rocha. Em 1934, a instituição atendia pelo nome de Corpo de Bombeiros de Segurança Pública do

Estado, tendo como primeiro comandante o 1º Tenente Francisco das Chagas Nogueira Caminha. O efetivo era de apenas 30 homens, advindos do Corpo de Segurança Pública, atual Polícia Militar do Ceará. Por meio de Decreto em 1935, passou a chamar-se Corpo de Bombeiros do Ceará, estando subordinado, até então, à Chefatura de Polícia e Segurança Pública, sendo seu efetivo aumentado para 76 homens. Naquela época, não possuía quartelamento próprio, funcionava no Quartel-Geral da Polícia Militar, onde hoje é o 5º BPM. A desvinculação da Polícia Militar é recente, deu-se através da Lei n.11.673, de 20 de abril de 1990, o que garantiu autonomia ao Corpo de Bombeiros Militar do Estado como instituição que presta serviços de proteção a população.

2.2 Breve Perfil dos Entrevistados

A maioria dos participantes já possui, ou está em andamento, a formação superior em áreas diversas, como: teologia, pedagogia e educação física. Grande número do efetivo é do sexo masculino, possivelmente por se tratar de uma instância militar com tradição no ingresso da força masculina. Porém, hoje mulheres também são empregadas pela corporação, em especial nos serviços de atendimento de urgência. As oito entrevistas que dispomos foram concedidas por homens.

Quanto ao tempo de atuação, todos os entrevistados têm mais de dez anos de profissão. A razão, é que a última entrada de soldados para o contingente deu-se há cerca de doze anos. Mas, recentemente, em 2006, foi realizado novo concurso. No edital, foram ofertadas trezentas vagas. Segundo os participantes, esse número ainda é insuficiente para cobrir as necessidades de material humano que a corporação possui atualmente. As atribuições do Corpo de bombeiros ampliaram-se, além dos trabalhos de resgate e controle do fogo, existem atividades desenvolvidas na área social, algumas dessas voltadas para a formação de voluntários na prevenção de acidentes domiciliares e de combate a incêndios. Vale ressaltar que os nomes, aqui apresentados, são todos fictícios, para a manutenção do sigilo ético.

3. SOCIABILIDADE: O OLHAR DO OUTRO

Escrito por dois bombeiros brasileiros, em 26 de outubro de 1917, na cidade do Rio de Janeiro, o “Hino do Soldado do Fogo”, é adotado por todos os Corpos de Bombeiros do País, e intenta o detalhamento da valorosa missão sustentada em prol da manutenção da segurança e preservação da vida alheia. Das possíveis interpretações da canção, se pode destacar a representação do soldado virtuoso, e bravo combatente. O seu agrupamento é o escudo reserva de proteção do Estado, e sua bravura o conduz a desafiar os riscos da morte de frente.

Hino do Soldado do Fogo

Tenente Sérgio Luiz de Mattos (letra)
Capitão Antônio Pinto Júnior (música)

Contra as chamas e lutas ingentes
Sob o nobre alvirrubro pendão,
Dos soldados do fogo valentes,
É na paz, a sagrada missão.
E se um dia houver sangue e
batalha.

Desfraldando a auriverde bandeira,
Nossos peitos são férrea muralha,
Contra audaz agressão estrangeira.

*Missão dupla o dever nos aponta: Vida alheia e riqueza salvar
E, na guerra punindo uma afronta
Com valor pela Pátria lutar.*

Aurifulvo clarão gigantesco
Labaredas flamejam no ar
Num incêndio horroroso e dantesco.
A cidade parece queimar

Mas não temem da morte os bombeiros
Quando ecoa d'alarme o sinal
Ordenando voarem ligeiros
A vencer o vulcão infernal.

*Missão dupla o dever nos aponta:
Vida alheia e riqueza salvar
E, na guerra punindo uma afronta Com valor pela Pátria lutar.*

Rija luta aos heróis aviventa,
Inflamando em seu peito o valor,
Para frente que importa a tormenta
Dura marcha de sóis ou rigor?

Nem um passo daremos atrás,
Repelindo inimigos canhões
Voluntários da morte na paz
São na guerra indomáveis leões

*Missão dupla o dever nos aponta: Vida alheia e riqueza salvar
E, na guerra punindo uma afronta
Com valor pela Pátria lutar.*

Dos elementos que regem a humanidade, a morte e o terror que tal acontecimento proporciona, talvez seja, o mais significativo. O morrer representa a grande barreira intransponível para os nossos desejos. A figura do herói, nos mitos, é desenvolvida a partir da atitude de um ser capaz de driblar a morte. E, se com o ato de desafiar a morte for capaz de tornar-se imune aos seus efeitos, torna-se um deus. Para Becker (1973, p.25), “O heroísmo é, antes de qualquer coisa, um reflexo do terror da morte. O que mais admiramos é a coragem de enfrentar a morte; damos a esse valor a nossa mais alta admiração e mais constante adoração”.

O bombeiro é reconhecido socialmente como um militar diferenciado. A representação social do “soldado do fogo”, esta ancorada na imagem do “herói”. O destemor na hora de agir, lançando-se em um rio, com águas agitadas por uma enchente, e retornando a margem, trazendo em seus braços um menino que, certamente, teria morrido afogado, se não tivesse a sua intervenção. Situações como esta exemplificada, faz do bombeiro aos olhos da população, sobretudo, um bravo.

O compromisso de garantir proteção, na tentativa de livrar a população de determinadas situações de risco, faz com que, não raro, o bombeiro admita em sua subjetividade a missão de impedir que a morte ocorra. Em tese, aceitando no seu íntimo, a identidade fantástica de “homem-herói”. Essa reação pode justificar a sensação de culpa, que um número significativo dos participantes deste estudo, verbalizaram sentir, quando passam pela experiência conseguir resgatar a vítima com vida.

“Se a gente não consegue salvar a vítima com vida, vem aquela sensação de incapacidade, de impotência. Você acha que não fez tudo, que poderia ter feito mais, que deveria ter chegado antes. Se culpa pelo que aconteceu”.(Samuel)

“Essa é uma situação de bastante tristeza, pois, mesmo sendo o resgate de um cadáver, a gente sabe que esse resgate não vai ser recebido com alegria. É diferente de resgatar uma pessoa, e realmente privá-la da morte. Mexe com a

gente. Quando não salvamos a vida, vem aquela sensação de impotência”.
(Pedro)

Mas, não é somente em situações de perigo que se é possível perceber a atenção dos bombeiros junto à comunidade. O Corpo de Bombeiros vem desenvolvendo através de uma política preventiva a difusão da noção de valorização da vida, através de vários projetos desenvolvidos junto à população, buscando promover a conscientização do cidadão no que diz respeito a sua função cooperativa.

A população se percebe acolhida, e beneficiada por conta das iniciativas tomadas pelo Corpo de Bombeiros em prol do social. A opinião positiva sobre os serviços prestados pelos bombeiros é quase que unânime. Salvo, quando em momento de angústia, diante da dificuldade de aceitar a perda de alguém que ama, ou de reconhecer os prejuízos causados pela própria imprudência, a população ao sentir a carência por um culpado real, projeta sobre o responsável pelo atendimento de urgência, no caso os bombeiros, boa parte da frustração pelos danos que sofreu. O maior motivo de crítica negativa, esta no tempo gasto pela equipe de socorro para chegar até o local da ocorrência. Sobre isso, é importante destacar que houve um aumento do número de viaturas disponíveis para atendimento. Todavia, são freqüente os registros de ocorrências graves que se dão exatamente no mesmo momento. Além disso, os esforços dos bombeiros para chegar com rapidez ao local indicado brecam diante da deficiente educação no trânsito.

“Segunda-feira, eu vinha com minha esposa e meu filho. Passei no carro, e vi que tinha acabado de acontecer um acidente. Pedi pra encostar. Houve uma colisão de uma bicicleta com uma moto. Eu pedi pro meu filho colocar o carro, assim, protegendo tanto a mim, quanto a vítima... Ai você sente o quanto as pessoas não tem aquele senso de vida, não vêem que naquele momento tem alguém que esta precisando de ajuda. Os carros, eu queria que você visse. Estavam passando por um lado, e pelo outro. Eu com o celular pedindo socorro, ouvindo: ‘Rapaz, eu quero passar!’. É triste... Não é querendo que as pessoas sintam pela vida o mesmo valor que eu dou. Mas, acho que todos deveríamos fazer uma análise. Parar, mesmo nas salas de aula.”(José)

Na correria frenética do dia a dia, o tempo para pensar na necessidade do outro tornou-se escasso. Quando o humano trouxe para o íntimo de suas relações, modelos deturpados da ideologia capitalista, aproximou-se de um estágio crítico de egoísmo, no qual a vida do outro já não é muito importante. Sendo assim, é delicado ter que perder tempo

dando passagem para outro, mesmo que esse outro esteja no limite entre a vida e a morte dentro de uma ambulância. O que muitas vezes ocorre é que o motorista já está a 15 minutos atrasado para entrar no trabalho, e se atingir a marca de 20 minutos o empregador declara “morte súbita”, deixando nos registros de sua carteira de trabalho algo do tipo, “aqui jaz um desempregado”

4. O COTIDIANO DO BOMBEIRO MILITAR: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Os bombeiros cumprem, em média, uma carga horária de 40 horas semanais, com acréscimo de plantões de 24 horas, a serem realizados no mínimo duas vezes ao mês. A rotina de trabalho é baseada no inesperado. Aqueles que ficam de plantão como oficiais-dias no quartel, além das atividades internas aguardam as ocorrências que são comunicadas via rádio. Todas as ocorrências são repassadas pelo serviço do CIOPS (Centro Integrado de Operações Policiais).

Em ação, os primeiros procedimentos são o isolamento da área, averiguação da gravidade da situação e a constatação do estado das vítimas. Uma das grandes dificuldades durante um socorro em via pública é conter a ação de curiosos que se aglomeram no local, ou de pessoas comuns que tentam prestar assistência sem tomar as devidas precauções.

A gente também se põem em risco. No caso de um acidente você tem que isolar a área, pensar primeiro na sua preservação, para poder seguir com os procedimentos. Acontece de algum curioso ir olhar o acidente na estrada, e se acidenta também. Já teve caso de um cara que foi ajudar um outro num acidente. Ele parou entre um caminhão e outro, quando veio um outro e bateu. Imprensou o cara no meio dos dois caminhões. Ele morreu (Gabriel).

O bombeiro busca agir com precisão, para isso suas atenções devem estar, integralmente, voltadas para a atividade que executa. Precisa estar bastante atento ao tempo, para que os procedimentos sejam realizados com sucesso. Entretanto, não basta o conhecimento técnico apurado, como se as atividades estancassem num mecanismo exclusivamente racional, as questões ligadas às dificuldades particulares desses

profissionais, tais como: ansiedade, satisfação ou insatisfação em relação ao trabalho, preocupações financeiras e conflitos familiares, deveriam ser tratadas com maior cuidado. Um descuido durante a execução de um procedimento pode ser danoso, e algumas vezes fatal.

Nós já tivemos caso, inclusive, de um grande amigo meu da época do salvamento. Ele, já acostumado em fazer o serviço, mas estava passando por algumas dificuldades financeiras, e no seu relacionamento. Uma má condição financeira pode gerar problemas secundários nos relacionamentos. Bom, no dia a dia, normal, ele foi fazer uma extinção de abelhas. Entrou no local, colocou gasolina no ambiente, pois só o cheiro mata as abelhas. Era um quarto, dentro deste quarto tinha um closet, e as abelhas estavam bem no canto deste closet. Ele fez, o que tinha que fazer, fechou a porta do closet, e deixou lá...quando ele entrou, por um momento de falta de atenção, ascendeu a luz, e isso foi o suficiente. Um cara daquele jamais cometeria um erro desse, já estava acostumado, sabia dos riscos. E como o ambiente já estava repleto de gás, houve uma explosão, e ele virou uma tocha humana (Tomé).

Existe uma ansiedade provocada, principalmente pelo fato que, no instante que partem em socorro a um chamado, não há meios de se ter clareza sobre as reais proporções de um incidente. Dejours (1995), orientando uma discussão sobre as repercussões da organização do trabalho à vida do trabalhador, questiona e revela um sofrimento não reconhecido, oculto, invisível, subjetivo. Para ele, o sofrimento se expressa em duas formas: a ansiedade e a insatisfação. A ansiedade figura enquanto um estado de tensão interna, experimentado como desagradável e penoso pelo sujeito. É um estado de espera, de um acontecimento potencial que surgindo colocaria em perigo a integridade da pessoa. A ansiedade responde a um risco, um perigo latente que ainda não é atual, mas pode tornar-se. Muitos bombeiros se perdem em ação, seja por falha humana ou acometidos pelas “armadilhas” no ambiente, o inesperado criado pela gravidade da ocorrência.

Indivíduos submetidos a constantes pressões carecem de um meio para extravasar suas angustias. O alívio algumas vezes é encontrado na crença em princípios religiosos, que proporcionam a sensação de que existe uma força que os protegem dos males, no bom relacionamento com os amigos de trabalho, no valor atribuído as suas ações, ou em substâncias que acreditam anestesiarem temporariamente o sofrimento. Como destacou Tomé, “A escala não mede quem está passando por dificuldades. E assim, muitos

profissionais se perdem. Perdem-se nas drogas, no álcool, que também não deixa de ser uma droga”.

Com o soar da sirene no quartel, esses trabalhadores revestem-se com armadura fantástica do destemor, e partem em resposta a um pedido de socorro. O bombeiro pode ser acionado sempre que um civil não se vê em condições de solucionar algum problema, que ponha em risco a sua vida ou a de qualquer outra pessoa. Conforme explicou José:

É possível chamar os bombeiros em qualquer situação, desde que, você não tenha conhecimento do que fazer. Quer seja um gato no telhado, uma fechadura que não abre. Quando você não tiver em condições de resolver alguma coisa deve chamar os bombeiros.

“O bombeiro deve ser chamado quando você não sabe como proceder”, uma sentença do tamanho da responsabilidade de suas ações. Aqui, não se tem a pretensão de criar um tipo de representação similar aos personagens heroicos de mitos antigos ou de estórias em quadrinhos, destacamos, apenas, a história de indivíduos e suas angústias reais. Homens comuns que são pais, filhos e maridos, que estão preparados tecnicamente, mas, que possuem medos e sentem dor como qualquer outro. O limite para a bravura esta no fato de que, apesar da identidade de bombeiros, ainda sim, são humanos:

Quando a gente vai atender uma ocorrência, nos expomos. A gente sai de casa deixa os filhos e a esposa. A gente tem a esperança de voltar no outro dia. Mas, não devemos descartar a possibilidade de não voltarmos...Tanto é que na quinta-feira eu estava de serviço, e ao sair de casa, pedi a Deus...Será que amanhã eu vou retornar para ver meus filhos? (Pedro)

As ações desenvolvidas pelos bombeiros são diversas: prevenção e combate a incêndios; busca e salvamento; prestação de socorros nos casos de inundações, desabamentos, catástrofes e calamidades públicas; e entre outras que se fizerem necessárias à proteção da comunidade. Vão desde o resgate do gatinho que não sabe como descer de uma árvore; da poda de um coqueiro; até às buscas pelos corpos carbonizados das vítimas de um grande desastre aéreo, como o ocorrido com o avião da empresa TAM, em julho de 2007 no aeroporto de Congonhas; ou a retirada de 42 pessoas, mortas por afogamento, que se encontram presas dentro de um ônibus submerso em um rio, como foi o caso do acidente

ocorrido em 2004 no interior do Ceará. Ou ainda, o resgate de duas crianças, que morreram após terem ficado presas pelo cinto de segurança, no interior de um automóvel que veio a incendiar, logo depois de uma colisão. Mesmo já familiarizado com as atividades, algumas imagens trazem grande carga emotiva e esbarram no reconhecimento, na identificação do bombeiro com relação ao humano que está ali, morto. O pesar parece ser sempre maior quando as vítimas são crianças, pois, as referências com seus filhos é inevitável e imediata.

É, na verdade quando a gente pega uma ocorrência dessa, uma tragédia, a gente esquece por alguns momentos do mundo civil, da parte de se comover, é aquela coisa...a gente quer é tirar do sofrimento os que ficaram. A família só vai acreditar quando ver o corpo...Só depois que termina o serviço é que a gente vai pensar naquela situação...Naquele dia, depois que nós fizemos todo o serviço, e se deu por encerrado, e as 42 pessoas constadas como mortas, a gente fez um círculo demos as mão e não teve quem não demonstrasse sentir...No próprio acidente do ônibus, teve um colega nosso que não conseguiu mergulhar. Ficou dentro d'água, mas, não conseguiu. Ele é um cara evangélico, e sentiu muito em saber que tinham aquelas pessoas lá em baixo, que tinha no meio crianças (João).

Tive a infelicidade de passar por isso...foi uma colisão que teve na Av. Santos Dumont, onde duas crianças foram carbonizadas. A mãe estava levando elas, e elas presas no sinto de segurança...eu não lembro se um carro bateu nela, ou se ela bateu na traseira de um carro. Sei que o carro incendiou. A mãe conseguiu sair, mas não teve tempo de pegar as crianças. Quando nós chegamos...lá tinham duas crianças carbonizadas dentro de um carro. Aquilo ali pra mim foi horrível. Puxa! Duas crianças (Tomé).

Em serviços como os realizados pelos socorristas de urgência, como é possível definir o sucesso ou o insucesso de uma operação? Como esclarece Bouyer (2006), “O trabalho dos resgatistas consiste, segundo os critérios formais prescritos (tarefas), em prestar socorro rápido às vítimas, utilizando técnicas de primeiros socorros, sem discriminar os acidentados segundo o seu estado aparente”. A medicina moderna parece ter definido como único resultado satisfatório à manutenção da vida. Assim como para os médicos, os bombeiros trabalham com o objetivo de preservar vidas. Todavia, isso nem sempre é possível. Os bombeiros entendem a difícil responsabilidade de comunicar a família sobre a morte do ente querido, e mais, compreendem o sentido do corpo para os familiares.

Um detalhe é saber que a nossa função, ela ultrapassa até mesmo a questão da vida. Um exemplo, os corpos, eles são importantes para as famílias. Por isso que nosso lema é “Vidas alheias e riquezas salvar!”. Tanto o patrimônio, como o corpo físico é importantes para a família... em algum acidente, mesmo sabendo que todos já estão mortos, temos a função de resgatar para que a frustração daquela família não seja maior ainda (Lucas).

5. OS SENTIDOS DA MORTE

Um total de 90% dos nossos entrevistados utiliza-se de pensamentos difundidos pelas religiões de origens judaico-cristãs., concebendo a morte como uma passagem para um outro plano paralelo e mais pleno de graça, ou como um sono profundo, do qual os justos despertarão para a glória ao lado de Deus.

A morte nada mais é do que uma passagem dessa vida terrena para a eternidade. E sinceramente, eu acredito que haja uma vida após a morte (Samuel).

Vemos a morte como a porta de acesso para a eternidade que será com Deus ou distanciada de Deus. Eu vejo como o cessar da existência aqui na terra. É bem verdade que você sabe que existe algo muito mais profundo do que isso...é o livro da tua vida sendo fechado. Todo isso repousa numa bem aventurada esperança (Pedro).

O visível desconforto, o silêncio que antecedeu as respostas de alguns dos entrevistados para a pergunta: *Como você definiria a morte?* é uma sinalização para a dificuldade em lidar e entender o processo do morrer, mesmo para pessoas que estão em atividades diretamente relacionadas a esse fenômeno, e que já presenciaram várias mortes. Assim, se a morte é decodificada mais facilmente quando se pensa sua intervenção no trabalho, o mesmo não acontece quando ela adquire um sentido mais pessoal.

Parte dos entrevistados tiveram suas primeiras experiências com a morte durante a infância, principalmente, através da perda de seus animais de estimação:

Eu tive um cachorro. Eu senti muito a morte do animal. Era um pastor alemão que papai tinha me dado de presente (João).

Da infância o que eu me lembro muito é que eu era muito apegado a um carneiro, que meu pai comprou pra mim. Brinquedo a gente tinha pouco. O pessoal criava pra matar... até criou uma polêmica lá em casa, porque quando mataram esse carneiro...Eu tenho dois irmãos lá em casa que até hoje não comem carneiro,

porque o carneiro era apegado na gente e quando o a gente ficou muito triste (Gabriel).

Outras experiências significativas ocorreram na fase adulta. A separação de familiares e amigos, até hoje são lembradas com pesar..

Rapaz, eu falo com muito carinho do meu pai porque ele merece. Ele foi um cara batalhador, vencedor mesmo...antes eu sofria muito quando falavam do meu pai, chorava bastante, e hoje não, falo dele assim com um carinho. Era uma pessoa que eu amava de verdade, que eu amo de verdade. É tanto que as vezes eu nem aceito muito, é de mim mesmo, eu não aceito muito o finado meu pai, nunca disse essa frase. Meu pai esta no meu coração, vai comigo e acabou (José).

Medo da morte? O escudo da fé usado por alguns auxilia na compreensão dos sentidos do processo do morrer. Além disso, quase que diariamente enfrentam situações onde comprovam que não há quem da morte consiga escapar. Essa constatação condiciona o bombeiro a realizar a naturalização da morte.

Medo mesmo de morrer, acho que não. Não queria agora (João).

Medo, medo de morrer...eu não tenho não. Acho que o medo é só da hora. Ninguém sabe a hora que vai morrer (Gabriel).

Essa naturalização é facilmente abalada, pois, mesmo adaptados a lidar com a morte do outro, nem todos conseguem refletir naturalmente sobre a própria morte.

Nunca pensei não. Acho que para isso ai é a decisão de Deus (João).

A nossa morte é uma coisa que a gente não pensa muito, a gente quer é fugir, não é? Eu sempre peço a Deus é que eu possa realizar um trabalho, porque você passar nessa vida e não marcar...Mas como é esse trabalho? Esse trabalho é deixar os meus filhos com um caráter bem formado (Lucas).

Eu falo de morte, dos momentos que a gente passa. Mas, se eu parasse para pensar que eu vou embora daqui sem voltar mais, eu entro em pânico (José).

Foi proposto para cada um dos entrevistados que refletisse como reagiria se lhe restassem somente poucos dias de vida. A maioria respondeu que buscava seguir com suas

rotinas, o que indica que existe satisfação pelo que fazem. A grande transformação estaria na tentativa real em comunicar àqueles que durante a vida estiveram do seu lado o quando são importantes.

Eu acho que minha atitude, se eu soubesse quando iria morrer, seria falar dos meus sentimentos, primeiramente para a minha família. Falaria que amava, e que eles são importantes para mim (Lucas).

Se eu soubesse quando iria morrer...Eu continuaria com o mesmo trabalho que eu venho fazendo, Não mudaria em nada (José).

Se eu só tivesse poucas semanas, acho que não mudaria muito do meu dia a dia não (Gabriel).

Sustenta-se um estereótipo que pessoas que trabalham com a morte, em tese, assumem um comportamento insensível aos aspectos da finitude, e principalmente, tornam-se inabaláveis diante dos questionamentos que a morte do outro pode suscitar. No caso específico do bombeiro, a naturalização da morte realiza-se à medida que cresce o valor que este atribui a vida. A constância com que se depara com a morte acaba por tornar aquela experiência algo comum, o que é bem diferente de tomar certas circunstâncias como banais.

Eu acredito que, claro que nos bombeiros você vive diariamente com a morte, é diferente...a morte ela sempre choca...mas, como a gente convive com a morte, talvez venha a nos chocar menos do que a outras pessoas, porque, a gente esta convivendo...é igual a um legista, ele trabalha com cadáver ele não vai se chocar como uma pessoa qualquer. Mas, sobre explicar, ou até mesmo entender a morte, acredito que a gente é igual a qualquer outra pessoa. Porque é realmente algo difícil da gente compreender, difícil da gente aceitar. E isso é algo normal, talvez eu consiga entender mais a morte por conta desse meu lado religioso, bem diferente do lado profissional. Acho que a gente é chocado menos. Mas no entendimento somos iguais a qualquer pessoa (Lucas).

Assim, o discurso dos bombeiros revela uma cisão subjetiva entre o acostumar-se ao lidar com a morte em seus aspectos instrumentais e práticos decorrentes do trabalho e os significados do morrer para a vida pessoal. A vida vai impondo situações onde as emoções vão produzindo acomodações embora isso não exima de toda a possibilidade e sofrer. Entretanto, lidar com a morte não implica necessariamente em aceita-la com

naturalidade. Tentar superar essa cisão e/ou tomar consciência de seus virtuais impactos na vida pessoal será uma das determinações do ser bombeiro, identidade imbricada em complexo conjunto de ações técnicas e significados ético-morais que transformam esse trabalhador num militar que busca resgatar vidas, mas tem como uma de suas funções trazer os corpos sem vida para pessoas enlutadas.

6. MORTE E TRABALHO: a configuração da identidade dos trabalhadores que lidam em direto contato com a morte

Em relação ao conceito de identidade, este, na modernidade, foi pensado por cientistas sociais como produto social, apesar de não se poder dizer que se construiu um pensamento unânime. Ao contrário, a literatura especializada aponta para diversas diferenças existentes entre tais autores. Freitas (1997) traz em sua obra uma abordagem que ressalta os principais aspectos ligados à identidade, assim como, autores basilares para a discussão desse tema. Segundo a autora, pensar identidade é concebê-la como “[...] forças ativas e insurgentes, ligadas a relações sociais mais amplas e direcionadas por um futuro; é pensar sobre identidades que caracterizam por serem abertas e por estarem voltadas para fora, para a história”.

Nesse sentido, a questão da identidade é tratada a partir de uma visão dialética, ou seja, uma relação contínua entre o “eu-outros”, de forma que a identidade é mantida, modificada ou remodelada através da interação entre a estrutura social e as identidades individuais e/ou coletivas. A primeira age sobre estas através dos processos sociais, assim como, estas agem sobre a estrutura social dada, de alguma forma modificando-a em seus aspectos determinantes ou constitutivos.

O conceito de História está posto como uma progressiva e contínua “hominização” do homem a partir do momento em que começa a produzir suas condições de existência e, por decorrência, produzindo a si mesmo. Assim, o homem é um ser de possibilidades que compoariam sua essência histórica. A diuturna continuidade deste desenvolvimento configura aquilo que Heller (1986) chama de *constituição da essência humana*. Esta substância só deixa de existir na medida em que não houver mais o homem

ou a história. Cada um de nós participaria então de parte desta substância, entretanto esta não poderia ser encontrada de forma completa em cada indivíduo isoladamente.

Para Ciampa (1986, p.70), a identidade é metamorfose. Como analisa o autor: “É do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade”. Ciampa (1986) entende, portanto, a construção da identidade não como um ato isolado, mas sim, uma intrincada relação dialética do indivíduo com a cultura, os sistemas de significações, a história, as condições mediatas e imediatas de existência; diante do que, a identidade só tem sentido quando há quem a reconheça.

A presença da morte, e do sofrimento diante da finitude induz os bombeiros, em alguns momentos, a pensarem sobre as condições de vida e de morte das vítimas. O temor passa a se estabelecer em relação a mortes por causas evitáveis, em especial, as decorrentes da violência urbana. O medo não está somente na imagem do corpo morto, mas, na reflexão de que aquele determinado cidadão perdeu a vida pela ação criminosa de outro: "Primeira coisa, eu não tenho medo dos mortos, tenho medo dos vivos. Quem está morto não faz medo a ninguém...Não tenho medo de morrer tenho medo do pessoal me matar (Tiago).

A indeterminação do dia da morte, do modo como ela ocorrerá é elemento estruturador de ansiedade. Cada credo ou corrente filosófica, cada grupo se apropria das respostas que melhor lhes satisfazem. Em decorrência do trabalho que executam, uma espiritualidade bem definida, aparece como essencial para a satisfação de necessidades específicas como a própria percepção da morte. Através dos depoimentos, percebemos que a conceituação da morte é elaborada a partir da mescla do conhecimento advindo das ciências e dos desígnios da religião conformando identidades que em seus aspectos constitutivos formam um todo complexo e contraditório:

Na minha opinião, a morte ela é apenas uma passagem, uma separação entre o corpo e o espírito. Eu acho que a essência do ser humano não é o corpo, nosso corpo físico, ele é perecível, mas, sim a nossa alma, o nosso caráter, a nossa mente. Eu acredito que essa não morre com o corpo. E acredito que após a morte como há uma separação da alma com o corpo, ou a pessoa vai ter um encontro com Deus, ou não vai ter encontro com Deus. Eu creio que a morte não é o fim, é apenas uma passagem (Lucas).

As vidas que são preservadas pela ação dos bombeiros, evidentemente são importantes. Mas, sobre aquelas pessoas, os bombeiros ainda não conhecem nem mesmo o nome. São pessoas estranhas ao seu convívio, aos seus afetos. Questionamos se haveria alguma reação mais intensa no salvamento de pessoas conhecidas ou da família. As respostas se dividem, a consciência do bombeiro reage quando o motivo apontado pela legislação da Corporação indica que, toda vida é essencialmente importantes, seja a vítima conhecida ou não, a missão do bombeiro é sempre a de socorrer a vida que corre perigo. Para alguns admitir que, em termos subjetivos, o socorro da própria mãe, ou do seu filho é mais delicado, soa quase sempre como algo contrário ao padrão para o seu agir profissional. Neste ponto, Ciampa (1986, p.131) também contribui quando afirma que: "Interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso":

Não é diferente, porque sinceramente, que seja um familiar, ou qualquer pessoa é quase igual... Agente sofre, porque é uma perda sempre (Tiago).

Uma vez eu estava de serviço na ambulância, e a minha mãe estava com problemas cardíacos. Mandaram eu ir. É estranho porque quando você está atendendo, você quer o melhor para o seu familiar. E quando demora o atendimento, você se estressa mais. Acho que isso não deveria acontecer, deveriam mandar outra pessoa socorrer (Gabriel).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os bombeiros cotidianamente lidam com a vulnerabilidade humana, lidam diretamente com vítimas que tiveram seus corpos mutilados por desastres no trânsito, ou desfigurados pela ação das chamas. A recorrência dessas imagens atenuam seus impactos subjetivos, e condicionam os sujeitos a elaborarem um tipo de naturalização do morrer. Isso não implica necessariamente na ausência de sentimento perante a morte do outro. É possível admitir que a reflexão sobre a morte, provocada por suas atividades, inspira nestes, uma maior valorização e cuidado com a vida.

A identidade do bombeiro configura indivíduos com o conhecimento técnico especializado que é o primeiro recurso usado na tentativa de manutenção da vida diante uma situação de perigo. A partir dessa afirmativa avaliamos a importância de um

treinamento bem estruturado antes de efetivamente partirem a prática. Para um oficial em exercício não é permitida a negação ao atendimento de uma ocorrência, sob risco de penalidade. Muitos dos recém admitidos na Corporação não tiveram a vivência do recrutamento militar, são jovens que vislumbram a estabilidade financeira através de um concurso público. Daí a insegurança e a tensão dada à intensa exigência. O desgaste físico e emocional é motivo do crescente número de licenças médicas.

A partir desta pesquisa tivemos a possibilidade de desmistificar o estigma que recai sobre as pessoas que trabalham em contato com a morte, que aponta para a insensibilidade como estas pessoas lidam com o corpo morto. Esses personagens são, sobretudo, humanos, que sentem dor, medo, tristeza, e que por isso são sensíveis a angústia da vítima e de seus familiares.

Para a maioria dos entrevistados as percepções sobre a morte e o morrer aparecem entrelaçadas a princípios religiosos, condição que reduz a ansiedade provocada pelo conhecimento da finitude. Não há uma efetiva atenção para os possíveis impactos que as vivências com a morte enfrentadas pelos bombeiros podem gerar, e muitos preenchem essa lacuna com o conforto psicológico proporcionado pela explicação religiosa.

Os bombeiros são militares. É a conduta militar, sua organização, hierarquia verticalizada e espírito de corpo que parece oferecer ao bombeiro o escopo para situações que em seus aspectos destrutivos fazem lembrar conflitos e guerras: explosões, incêndios, desabamentos, inundações, mutilações, sofrimento e morte. Mas diferente do sentido belicista da maioria das organizações militares, o bombeiro quer salvar e resgatar. Aqui talvez exista um dos sentidos mais belos da identidade do bombeiro. Ele lida com a morte muitas vezes em situações limite, mas parece sair ileso do contágio com negatividade da morte em nossa sociedade como acontece com outras profissões como os agentes funerários. Antes de lidarem com a morte, a história lhes configurou a identidade do soldado que coloca a vida em risco não para se opor e destruir mas para salvar ou, então, para resgatar o cadáver, função primordial para que os rituais de adeus possam ser realizados e a vida siga adiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOUYER, Gilbert Cardoso; SZNELWAR, Laerte Idal; COSTA, Maria José Birro (2006). Subjetivação e sofrimento no trabalho: o "si" que "se" produz na atividade. **Memorandum**, **11**, 43-58. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a11/bouyer01.htm>. Acesso em 16 de abril de 2016.

BECKER, Ernest. **A Negação da Morte**. São Paulo: Círculo do Livro, 1973

BRASIL, **Decreto n.1.775** de 2 de julho de 1856 do Corpo de Bombeiros Provisório da Corte.

CEARÁ, **Lei n.2.253** de 8 de agosto de 1925.

_____, **Lei n.11.673** de 20 de abril de 1990, do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Ceará.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a estória da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COSTA, Juliana Cardeal da; LIMA, Regina Aparecida Garcia de. Luto da equipe: revelações dos profissionais de enfermagem sobre o cuidado á criança/adolescente no processo de morte e morrer. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.13, n.2, p.151-157, mar-abr, 2005.

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do trabalho**. São Paulo: Cortez/Oboré, 1995.

Hino do Soldado do Fogo, Letra de Tenente Sérgio Luiz de Mattos e Música de Capitão Antônio Pinto Júnior.

HOLANDA, J. X. **Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Ceará**, Fortaleza: Museu do Ceará, 1997.

FREITAS, Lenita. **E uma carreira profissional sólida se desmancha no ar: um estudo psicossocial da identidade**. São Paulo: Cabral, 1997.

HELLER, Agnes. **Teoría de las necesidades em Marx**. 2. ed. Barcelona: Provença, 1986.

KASTEMBAUM, Robert; AISEMBERG, Ruth. **Psicologia da morte**. São Paulo: Novos Umbrais/EDUSP, 1983.

LORENÇON, Marisa. Auto-percepção de aluna de enfermagem ao desenvolver relação de ajuda a familiares de criança em fase terminal. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.6, n.4, p.57-65, out 1998.

MARTINELLI, M. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa- um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes. 1994

PINTO, Cristina Barroso; VEIGA, Francisco Miranda. A morte no início da vida. **Nascer e Crescer**, Lisboa, v.14, n.1, p.38-44, 2005.

PORTUGAL, **Carta Régia**, D. João I, 23 de agosto de 1395

RIBEIRO, Maria Cecília; BARALDI, Solange; SILVA, Maria Júlia Paes da. A percepção da equipe de enfermagem em situação de morte: ritual do preparo do corpo "pós-morte". **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v.32, n.2, p. 117-123, ago. 1998

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, atualmente é professor adjunto K da Universidade Federal do Ceará.

² Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Ceará, é membro do Grupo de Estudos Tanatológicos da Universidade Federal do Ceará.

³ Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Ceará, atualmente é Assistente Social do Centro de Referência LGBT Janaina Dutra, vinculado a Coordenadoria da Diversidade Sexual da Secretaria de Direitos Humanos de Fortaleza.

RECEBIDO EM: Setembro de 2015

APROVADO EM: Abril de 2016

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO

VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION FUNDING: PROFESSIONALIZED BRAZIL PROGRAM

Francisca Natália Da Silva¹

Erika Roberta Silva De Lima²

Lenina Lopes Soares Silva³

Mylenna Vieira Cacho⁴

RESUMO

No processo de formulação, gestão e implementação de políticas e programas educacionais, a sistematização de recursos faz-se condição indispensável. Neste artigo, discute-se o financiamento da Educação Profissional com ênfase no Programa Brasil Profissionalizado como política pública de Educação Profissional. Os seguintes questionamentos orientam a discussão: Como ocorre o financiamento da Educação Profissional no Brasil? Quais políticas educacionais enquadram-se nessa categoria? Sendo o Programa Brasil Profissionalizado uma política de financiamento da Educação Profissional, como vem sendo implementada no país? Quais as semelhanças e divergências dessa política pública em relação às demais, com foco na Educação Profissional, implantadas no Brasil no século XXI? A fundamentação da temática pauta-se em Oliveira (2012), Ramos (2012), Grabowski e Ribeiro (2010), Kuenzer e Grabowski (2006), Grabowski (2010) e Nascimento (2012). Além da revisão bibliográfica, foi realizada uma pesquisa na Plataforma de Gestão de Indicadores (PGI) do Brasil que apresenta as séries históricas fornecidas pelos órgãos setoriais. Na pesquisa foram localizados indicadores de publicação do Balanço de Governo do período de 2003 a 2010 referentes ao financiamento da Educação Profissional. Após a análise, os resultados sinalizam que a distribuição do financiamento da Educação Profissional acontece principalmente por meio de políticas e programas de governo. Além disso, identifica-se que não existe um percentual de recursos e fontes perenes para serem investidos na implementação das políticas e programas dessa modalidade.

Palavras-chave: Financiamento da Educação – Educação Profissional – Programa Brasil Profissionalizado.

ABSTRACT

In the formulation, management and implementation of policies and educational programs, the systematization of resources is an indispensable condition. In this article, the funding of vocational education is discussed with emphasis on the Professionalized Brazil Program as public policy of vocational education. The following questions guide the discussion: How does the financing of Vocational Education in Brazil occur? What educational policies fall into this category? Once the Professionalized Brazil Program is a Vocational Education funding policy, how has it being implemented in the country? What are the similarities and differences between this public policy and the others focusing on professional education, implemented in Brazil in the XXI century? The theme is grounded in Oliveira (2012), Ramos (2012), Grabowski; Ribeiro (2010), Kuenzer; Grabowski (2006), Grabowski (2010) and Nascimento (2012). In addition to the literature review, a research was conducted at the Indicators Management Platform (PGI) of Brazil, which presents the historical series provided by sectoral bodies. Indicators of the publication of Government Budget from 2003 to 2010 were found in the research as to the financing of Vocational Education. After the analysis, the results indicate that the distribution of the Vocational Education fundings occurs mainly through policies and government programs. Moreover, it was found that there is not a percentage of resources and perennial sources to be invested in the implementation of policies and programs of this type.

Keywords: Education Funding – Vocational Education – Professionalized Brazil Program.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional, enquanto modalidade de educação, nas últimas décadas ganhou diferentes configurações no contexto da sociedade capitalista, sendo norteada e influenciada de acordo com os interesses e fins hegemônicos vigentes. Nesse trabalho,

discute-se a Educação Profissional com base na perspectiva contra-hegemônica que aponta para o fortalecimento da autonomia e emancipação dos sujeitos, sobretudo, no que concerne ao debate sobre democratização dessa modalidade em sua forma integrada com o Ensino Médio.

Vale mencionar que embora o conceito de Educação Profissional apresente estrutura e reproduza-se diante do cenário de imposições das relações de trabalho do modo de produção capitalista, tem que se defender uma concepção que não fortaleça a alienação do trabalhador, mas que seja possível resgatar no processo formativo a integração entre pensar e fazer. (OLIVEIRA, 2012).

O processo de financiamento da Educação Profissional tem sido discutido na comunidade acadêmica e científica quando materializado em políticas públicas. Por essa razão, neste trabalho, discute-se o financiamento da Educação Profissional com ênfase no Programa Brasil Profissionalizado. Para isso, analisa-se o embasamento legal e os meios utilizados para distribuição de recursos e receitas para essa modalidade. O Programa Brasil Profissionalizado, nesse cenário, aparece como uma forma de distribuição financeira dos recursos para atender os objetivos da Educação Profissional.

Os seguintes questionamentos orientam a discussão desse artigo: Como ocorre o financiamento da Educação Profissional no Brasil? Quais políticas educacionais enquadram-se nessa categoria? Sendo o Programa Brasil Profissionalizado uma política de financiamento da Educação Profissional, como vem sendo implementada no país? Quais as semelhanças e divergências dessa política pública em relação às demais com foco na Educação Profissional, implantadas no Brasil no século XXI?

Para orientar os questionamentos, buscou-se fundamentação para a temática em Oliveira (2012), Ramos (2012), Grabowski e Ribeiro (2010), (Kuenzer e Grabowski (2006), Grabowski (2010) e Nascimento (2012). Além da revisão bibliográfica, foi realizada uma pesquisa no portal da Plataforma de Gestão de Indicadores (PGI) que apresenta as séries históricas fornecidas pelos órgãos setoriais¹. Na pesquisa, foram localizados indicadores de publicação do Balanço de Governo do período de 2003 a 2010 referentes ao financiamento da Educação Profissional.

¹ Órgãos da Administração Pública Federal em que são apresentadas mais de 1500 séries históricas relativas às ações governamentais (<https://i3gov.planejamento.gov.br/>).

O artigo encontra-se organizado da seguinte forma: no primeiro tópico, Educação Profissional no Brasil apresenta-se os contextos de Educação Profissional no cenário brasileiro, bem como as políticas e ações desencadeadas no século XXI. No segundo tópico, Programa Brasil Profissionalizado como política de Financiamento da Educação Profissional aborda-se o processo de financiamento da Educação Profissional com ênfase no referido Programa.

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No Brasil, a Educação Profissional representa o processo pelo qual os trabalhadores são formados para produzirem sua existência por meio de seu trabalho, voltando-se para a geração de bens e serviços necessários socialmente. Nessa perspectiva, a Educação Profissional deve ser analisada e problematizada considerando-se a ótica histórica do modo de produção capitalista e da formação social concreta brasileira. (RAMOS, 2012). Vale ressaltar que o campo da Educação Profissional se constitui por meio de forças ideológicas e políticas que favorecem a determinados interesses.

No embasamento jurídico-legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 define a Educação Profissional como modalidade que está orientada pelo princípio de desenvolvimento pleno do educando, bem como o preparo para o exercício da cidadania e sua formação para o trabalho (BRASIL, 1996). No Art. 39 a Educação Profissional integra os diferentes níveis e modalidades de educação, considerando às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Para isso, as ofertas dos cursos aconteceram mediante:

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2008).

O texto citado refere-se à Lei nº 11.769/2008 que altera os dispositivos da LDB propondo redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Esse marco legal determina as dimensões de oferta da Educação Profissional como uma modalidade transversal de ensino e serve de base para promulgação de políticas e programas de expansão dessas como modalidades.

Todavia, as medidas tomadas no sentido de desenvolver e fortalecer as políticas de expansão da Educação Profissional não acompanharam um planejamento sistematizado dos recursos financeiros necessários à implementação das políticas, nem o monitoramento de execução de seus resultados. No contexto brasileiro observa-se uma série de políticas, programas e ações governamentais voltada para a Educação Profissional, podendo essas políticas serem categorizadas como estratégias políticas para a inserção do país no grupo das nações denominadas desenvolvidas. (GRABOWSKI e RIBEIRO, 2010).

Durante as discussões e reivindicações para construção da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio pouco se discutiu sobre os recursos destinados ao financiamento dessa modalidade. A legislação brasileira apresenta indicativos incipientes sobre as atribuições para o financiamento da Educação Profissional. O mesmo não acontece com outras etapas e modalidades da educação, sendo destinados recursos articulados e fundos de manutenção e desenvolvimento. (KUENZER e GRABOWSKI, 2006). Sobre os limites da política de financiamento da educação brasileira:

Haveria muitos aspectos a considerar. Penso, porém, que as várias limitações são, em última instância, tributárias de duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens até os dias atuais. Refiro-me à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. (SAVIANI, 2008, p. 01).

Nas medidas educacionais decorrentes do Estado brasileiro, percebe-se que a conjuntura política dos anos 2000, com a instituição do Decreto 5.154/2004, as ações destinadas ao fortalecimento da Educação Profissional foram ampliadas. Contudo, as políticas implementadas permaneceram com ausência de destinação de recursos próprios e necessários à oferta e manutenção das políticas implementadas.

As várias alterações na legislação não trouxeram recursos novos para a educação e os recursos aplicados em educação no Brasil não têm sido suficientes para assegurar um patamar mínimo de qualidade do ensino. Podemos afirmar que a importância da educação não se traduziu numa política de financiamento que priorizasse o ensino público, esta redução dos gastos públicos com educação foi acompanhada por uma abertura à participação dos recursos privados, por meio das constantes parcerias entre o setor público e privado, desresponsabilizando o Estado de suas funções sociais. (NASCIMENTO, 2012, p. 53).

Tal análise adverte para o fato de que ao discutir financiamento da Educação Profissional, nota-se que apesar das medidas tomadas para alterar a legislação, esta não sofreu mudanças significativas no que concerne ao financiamento sistematizado para atender às demandas do processo de implementação da política de expansão. Portanto, a política de financiamento pode ser categorizada como o valor necessário pela via de transferência de recursos para uma determinada política no conjunto de um governo ou de uma estratégia de Estado. Sendo assim, para a discussão acerca do financiamento da Educação Profissional é possível pensar que, sendo esse o propulsor da execução inserido em sua dimensão econômica é “imprescindível que seja analisado no seu conjunto, na totalidade dos recursos nacionais disponibilizados para as políticas sociais, em geral, e das políticas educacionais, em particular”. (RIBEIRO; FARENZENA e GRABOWSKI, 2012, p. 120). Nesse sentido, é válido assinalar que a Educação Profissional vincula-se à responsabilidade do Estado em seus deveres com a educação e o trabalho como direitos fundamentais de acordo com a Constituição Federal de 1988.

3 PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO COMO POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A política de financiamento da educação mostra-se de forma complexa, pois às estratégias do Estado brasileiro em financiar a Educação Profissional englobam a articulação com as esferas públicas e privadas e com a transversalidade entre os níveis de ensino dessa modalidade. (NASCIMENTO, 2012). Atualmente, não existe a definição de fontes de financiamento contínuo para a Educação Profissional e tecnológica. Assim, “a cada ano, as verbas orçamentárias a ela destinadas são definidas a partir da luta por recursos escassos no processo de elaboração do Orçamento Geral da União ou programas”. (RIBEIRO;

FARENZENA e GRABOWSKI, 2012, p. 118). Isso provoca certa instabilidade na execução dessas políticas e em alguns casos pode gerar descontinuidade de políticas bem avaliadas.

O financiamento da Educação Profissional está distribuído da seguinte forma: Financiamento Público Estatal (Rede Federal, Redes Estaduais e algumas escolas do município), Financiamento particular através de pagamento de mensalidades (Escolas privadas, Confessionais, Comunitárias, Sindicais) Sistema “S” (Universidades, Escolas Cooperativas, Programas de treinamento e capacitações, Lei Aprendizagem, Projeto Pescar, Projeto Formare e Fundações) e Fundos públicos (Fundo do Amparo do Trabalhador – FAT, Fundo Nacional de Segurança e Educação no Trânsito – FUNSET, Fundo de Universalização dos Serviços e Telecomunicações – FUST e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. (GRABOWSKI, 2010).

O Quadro 01 sistematiza os Programas de Qualificação e Educação Profissional desenvolvidos nos anos 2000.

Quadro 01 - Programas de Qualificação e Educação Profissional

Programa	Programas vinculados	Responsável
PNQ	CODEFAT Cursos livres (aumento da CH para 200 h)	MTE
PNPE (2003)	Consórcios Sociais da Juventude Empreendedorismo Juvenil Juventude Cidadã Soldado Cidadão Jovem Empreendedor Programa Aprendizagem	MTE MTE MTE/SEDH MTE MTE/SEBRAE MTE/Sistema S MTE/Sistema S
Programas articulados à Educação Básica	Escola de Fábrica PROJOVEM PROEJA PESCA Mulheres Mil	MEC/ TEM MEC MEC SEAP/PR e MEC MEC
PDE - 2007	E-tec Brasil Brasil Profissionalizado	MEC MEC

Fonte: Elaborado com base em Kuenzer (2010); Moura (2010) e Nascimento (2012).

Parte desses Programas ficam sob responsabilidade da coordenação do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e do Ministério da Educação (MEC). Os Programas de Qualificação e Educação Profissional podem ser compreendidos como políticas que repassam fundos, assim, são postos como mecanismo de redistribuição de recursos e de novos modelos de gestão. Dessa maneira, não representam a maior alocação de recursos, mas sim, a

transferência de responsabilidade das esferas governamentais maiores para os menores (NASCIMENTO, 2012).

No governo de Luís Inácio Lula da Silva diferentes medidas legitimaram a expansão da modalidade e inclusão de novos contingentes de trabalhadores excluídos da escola, sendo possível destacar, dentre outras, a expansão da Rede Federal e a implementação de programas vinculados à Educação Profissional, destacando-se o Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), Projeto Escola de Fábrica, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e Programa Brasil Profissionalizado. (GRABOWSKI, 2010).

O Programa Brasil Profissionalizado, criado em 2007, por meio do Decreto nº 6.302/2007 tem como fundamentação jurídico-legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que dispõe nos artigos 35 a 42 sobre o Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica. Esse abre novas perspectivas políticas para a articulação e financiamento do Ensino Médio e Educação Profissional nas redes públicas estaduais de ensino.

O Programa tem como objetivo, prioritariamente, prestar assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, dando ênfase à educação científica e humanística. (BRASIL, 2008). Tem como princípio fortalecer as redes estaduais de ensino na oferta de Educação Profissional, repassando recursos do governo federal para que os estados invistam em escolas com base técnica.

As orientações, objetivos e metas para adesão ao Programa são determinados na Resolução nº 62 de 12/2007. Contudo, durante a implementação do Programa Brasil Profissionalizado a base legal que acompanhava a proposta passou por alterações, com a publicação da Resolução nº 09/2008, passando a caracterizar-se como uma política, prioritariamente, de assistência técnico-financeira.

O texto da Resolução nº 09/2008 é composto por orientação tanto para construção das propostas, quanto para aquisição de recursos financeiros para a estrutura e reestrutura da oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Nessa Resolução estão as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios.

O Decreto nº 6.302/2007, no Parágrafo Único, define os objetivos do Programa Brasil Profissionalizado como sendo:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;

- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
- III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;
- IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;
- V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;
- VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos;
- VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e;
- VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2007, p. 01).

Observa-se que as mudanças nos textos dos documentos que acompanharam a promulgação do Programa desencadearam mudanças substanciais na natureza e no caráter da proposta. Vale destacar o termo “prioritariamente” inserido no novo documento, caracterizando-o como uma política, principalmente, de assistência técnica e financeira às escolas estaduais. A Figura 01 apresenta a expansão e a adesão das escolas estaduais por região do país:

Figura 01: Expansão Do Programa Brasil Profissionalizado



O Nordeste aparece com o maior índice de ampliação, reformas e construção de escolas para implementação do Programa Brasil Profissionalizado. Enquanto a região Centro-Oeste, aparece nos gráficos, com o menor número de vagas ofertadas para os cursos técnicos de nível médio, respectivamente, foi a região com menor número de adesão ao Programa.

Infere-se que isso é decorrente também de ser a região que dispõe do menor número de matrículas no Ensino Médio. (BRASIL, 2014).

Assim sendo, o Programa Brasil Profissionalizado é uma das estratégias sistêmicas do governo federal para fortalecer o regime de colaboração entre a União e os estados. A Tabela

UF	2008	2009	2010	2011	Total Convênio (em R\$ milhões)	
CE	124.241.567	R\$ 5.016.117,90	R\$ 102.000.000,00	R\$ 45.884.177,91	R\$ 277.141.862,73	14,8 4
PR	126.232.852	R\$ 54.865.348,64	R\$ 18.550.670,60	R\$ 0,00	R\$ 199.648.871,00	10,7
SP	0,00	R\$ 65.304.573,16	R\$ 0,00	R\$ 110.981.715,22	R\$ 176.286.288,38	9,44
PE	803.940	R\$ 8.544.728,71	R\$ 79.656.649,67	R\$ 37.620.186,35	R\$ 126.625.504,73	6,8
RN	64.445.387	R\$ 59.676.546,88	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 124.121.934,23	6,64
MT	43.540.834	R\$ 35.408.015,01	R\$ 6.781.947,79	R\$ 0,00	R\$ 85.730.796,64	4,6
SC	R\$ 18.566.200,82	R\$ 29.424.343,69	R\$ 18.491.515,29	R\$ 0,00	R\$ 66.482.059,80	3,6
MG	R\$ 0,00	R\$ 70.898.329,74	R\$ 5.814.801,99	R\$ 14.401.622,62	R\$ 91.114.754,35	4,87
PA	R\$ 18.226.164,76	R\$ 63.913.197,22	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 82.139.361,98	4,4
BA	R\$ 62.367.058,97	R\$ 9.830.877,23	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 72.197.936,20	3,9
PB	R\$ 18.459.844,59	R\$ 9.735.103,54	R\$ 0,00	R\$ 44.967.612,67	R\$ 73.162.560,80	3,91
PI	R\$ 3.419.740,70	R\$ 44.386.785,48	R\$ 1.767.922,27	R\$ 10.647.257,70	R\$ 60.221.706,15	3,22
RS	R\$ 15.760.325,17	R\$ 38.290.874,36	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 54.051.199,53	2,9
MS	R\$ 290.674,33	R\$ 67.159.706,35	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 67.450.380,68	3,61
AC	R\$ 3.208.614,33	R\$ 53.219.181,07	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 56.427.795,40	3,02
GO	R\$ 0,00	R\$ 4.844.543,48	R\$ 532.688,66	R\$ 41.568.772,68	R\$ 46.946.004,82	2,51
SE	R\$ 871.624,33	R\$ 22.406.225,72	R\$ 22.866.974,84	R\$ 0,00	R\$ 46.144.824,89	2,5
MA	R\$ 16.587.469,88	R\$ 22.562.362,94	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 39.149.832,82	2,1
TO	R\$ 2.863.206,00	R\$ 25.462.026,14	R\$ 6.931.089,35	R\$ 0,00	R\$ 35.256.321,49	1,9
DF	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 29.999.937,00	R\$ 29.999.937,00	1,6
ES	R\$ 0,00	R\$ 3.122.844,33	R\$ 0,00	R\$ 22.584.676,32	R\$ 25.707.520,65	1,37
AL	R\$ 0,00	R\$ 18.428.542,27	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 18.428.542,27	1,0
RR	R\$ 433.860,00	R\$ 7.380.717,30	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 7.814.577,30	0,41
AP	R\$ 4.768.243,18	R\$ 354.970,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 5.123.213,18	0,27
Total	R\$ 525.087.606,93	R\$ 720.235.961,16	R\$ 263.394.260,46	R\$ 358.655.958,47	R\$ 1.867.373.787,02	100

01 apresenta a distribuição de recursos por estado:

Tabela 01: Distribuição de recursos do Programa Brasil Profissionalizado por estado

Fonte: Nascimento (2012).

Com base na Tabela 01, que apresenta a distribuição orçamentária por estado dos recursos destinados ao Programa Brasil Profissionalizado, identifica-se que conforme os valores referentes a 2010 e 2011 houve queda nos repasses. Como exemplo, destaca-se o caso do Rio Grande do Norte que nos referidos anos não recebeu o repasse da verba do Programa.

A Diretoria de Articulação de Projetos Especiais (SETEC/MEC) aponta que os resultados alcançados dependem e são agregados à capacidade dos estados de apresentarem os projetos e as demandas de objetos de financiamento como são exigidos no Decreto nº 6.302/2007. Acrescenta ainda que os resultados dependem das condições técnicas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica de prestar orientações necessárias para a realização dos ajustes eventualmente necessários. Com isso, as dificuldades encontradas

“pelas respectivas equipes estaduais, no que tange ao cumprimento das exigências legais para acesso às linhas de financiamento disponibilizadas pelo Ministério da Educação, comprometeu o desempenho do programa em determinados estados. (BRASIL, 2011, p. 27).

Nesse sentido, Nascimento (2012) destaca que são muitas as limitações que acompanham a implementação da proposta e que as ações centram-se em investimentos, principalmente, para financiar a infraestrutura dos espaços escolares e não em recursos humanos das escolas. Isso demonstra um problema no desenho da política no que tange às dimensões sociais e político/institucional, pois as ações que deveriam ser empreendidas requerem a geração de capacidades para que os objetivos fins da política, quais sejam, a formação humana e profissional dos sujeitos se efetivem.

4 CONSIDERAÇÕES

Após a análise, os resultados sinalizam que a distribuição do financiamento da Educação Profissional acontece, principalmente, por meio de políticas e programas de governo. Além disso, identifica-se que não existe um percentual de recursos e fontes perenes para serem investidos na implementação das políticas e programas para essa modalidade. O processo de formulação, gestão e implementação de políticas públicas educacionais requer a sistematização e planejamento de recursos como condição indispensável. Requer ainda que todas as dimensões de uma política sejam observadas como: a social, territorial e econômica.

No contexto educacional do Século XXI, o campo da Educação Profissional é marcado por políticas e programas de governo, tais como: Programa de Integração à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Escola de Fábrica, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e Programa Brasil Profissionalizado. Essas políticas direcionam recursos para as escolas que decidem fazer a adesão e implementação das propostas. Dessa maneira, considera-se que o financiamento da Educação Profissional decorre, principalmente, dos recursos de políticas de governo e não de Estado o que pode implicar na descontinuidade dessas políticas, ou de seu financiamento.

Cabe-nos destacar que o Programa Brasil Profissionalizado, utilizado aqui como caso para condução argumentativa, não poderia ser diferente, pois os próprios documentos bases que acompanham a proposta não apresentaram diretrizes para as práticas pedagógicas a serem

desenvolvidas ficando essas como metas de outros programas, portanto, com financiamento fora do escopo da política. É notório que esse Programa toma forma como uma ação que visa desenvolver apoio financeiro, contudo, ultrapassa as questões financeiras, propondo uma reestruturação curricular que atenda às demandas existentes para construção de um projeto de educação integral. Nesse sentido, busca-se sempre analisar a implementação do Programa Brasil Profissionalizado como uma política que visa à materialização do Ensino Médio Integrado, mas essa é dificultada por falta de informações e de clareza no desenho da política em sua projeção inicial em 2007.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 1996.

_____. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004.

_____. **Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Diário Oficial da União, DF, 12 dez. 2007.

_____. Ministério da Educação / **Resolução/FNDE/CD/ Nº 062, de 12 de Dezembro de 2007** - Estabelece as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em <ftp://ftp.fnde.gov.br> Acesso em 17 jun. 2013.

_____./ Ministério da Educação / **Resolução/FNDE/CD/ Nº 09, de 29 de Fevereiro de 2008** - Altera os artigos 1º, 2º, § 3º, 5º, Inciso III e 8º, § 2º, da Resolução CD/FNDE nº 62, de 12 de dezembro de 2007, que estabelece as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em <ftp://ftp.fnde.gov.br> Acesso em 17 jun. 2013.

_____. **Lei nº11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 18 de agosto de 2008; Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1> Acesso em: 12 de julho de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Exercício de 2011**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, Brasília, 2012. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=1064>. Acesso em: 10 abri. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Exercício de 2013**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, Brasília, 2014. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=1064>. Acesso em: 10 abri. 2014.

GRABOWSKI, G. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios**. 2010. 216 f . Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2010.

GRABOWSKI, G; RIBEIRO, J. A. R. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios**. Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Centro de Convenções Ulysses Guimarães, Brasília, 05 a 08 de novembro de 2010.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 273-296, jan/jun. 2006.

MOURA, D. H. Ensino médio educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. (p. 58-79).

NASCIMENTO, A. S. R. **Financiamento e Educação Profissional**: análise do Programa Brasil Profissionalizado no Estado Pará. 2012. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

OLIVEIRA, R. A. **A (des) qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da Nossa Época, v.104). PR, 2012.

RAMOS, M. Educação tecnológica como política de Estado. In: OLIVEIRA, Ramon de. (Org.) **Jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. Campinas: 2012.

RIBEIRO, J. A. R., FARENZENA, N., GRABOWSKI, G. Financiamento da educação básica e profissional, 2012. **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2012, p. 111-124.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação Puc** - Campinas, n. 24, p.07-16, Jun 2008.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. E-mail: natalia_silva_18@hotmail.com

²Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. E-mail: erika_limma@hotmail.com

³Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. E-mail: lenina.lopes@ifrn.edu.br

⁴Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. E-mail: mylennacacho@gmail.com

RECEBIDO EM: Setembro de 2015

APROVADO EM: Abril de 2016