

v.12^{N. 1}
REVISTA

RCH

CIÊNCIAS HUMANAS

ISSN 2179-1120

UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ

2019 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

ESTADO, SUJEITO
E UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO E O ENSINO



UNITAU
Universidade de Taubaté



Revista Ciências Humanas
Educação e Desenvolvimento Humano
da Universidade de Taubaté

Volume 12 n 1, Edição 23
1º Quadrimestre/2019



UNITAU
Universidade de Taubaté

UNITAU - Universidade de Taubaté
Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano
da Universidade de Taubaté

Reitora: Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes

Pró-reitora de pesquisa e Pós-graduação: Profa. Dra. Sheila Cavalca Cortelli

EQUIPE EDITORIAL

EDITORA CHEFE

Dra Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Universidade de Taubaté, Brasil

EDITORAS EXECUTIVAS:

Alexandra Magna Rodrigues
Universidade de Taubaté, Brasil

Ana Maria Gimenes Corrêa Cali
Universidade de Taubaté, Brasil

Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Universidade de Taubaté, Brasil

CONSELHO EDITORIAL:

Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil

Carlos Alberto Máximo Pimenta
Universidade Federal de Itajubá, UNIFEI, Brasil

Cidoval Moraes de Souza
Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil

Clarilza Prado de Sousa
Fundação Carlos Chagas, FCC, Brasil

Douglas da Silva Tinti
Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, Brasil

Gladis Camarini
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

José Rogério Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Brasil

Magali Aparecida Silvestre
Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, Brasil

Maria Antonia Garcia de León Alvarez
Universidade Complutense de Madrid, Espanha

Maria Lúcia Martinelli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, Brasil

Roberto Tadeu Iaochite
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Brasil

Secretaria dos cursos de mestrado

Tel: +55 (12) 3624-1657 - E-mail: prppg@unitau.br

ISSN: 2179-1120

Data da publicação: Jan. - Abr. de de 2019

Classificação no Qualis da CAPES: B2

Capa e Diagramação: Agência Surta

Foto da Capa: Leonardo Oliveira

UNITAU - Universidade de Taubaté
Departamento de Pró-reitoria de Pesquisa e
Pós-graduação

E-mail: revista@rchunitau.com.br

Site: <http://www.rchunitau.com.br>

Telefone: +55 (12) 3624-1657

Rua Visconde do Rio Branco, 210, Centro,
12100-000, Taubaté, SP, BR.

CONSELHO CONSULTIVO:

Adilson Silva Mello

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Marcia Maria Dias Reis Pacheco

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Fatima Melo Toledo

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Regina de Ávila Moreira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Maria Thereza Oliveira Azevedo

Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Universidade de Taubaté, Brasil

Patricia Tovar

John Jay College Of Criminal Justice, New York, USA

Renato Rocha

Universidade de Taubaté, Brasil

Roseli Albino dos Santos

Universidade de Taubaté, Brasil

Selvino Assmann

Universidade Federal De Santa Catarina, Brasil

Vera Maria Antonieta Tordino Brandão

Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, Brasil

Suelene Regina Donola Mendonça

Universidade De Taubaté, Brasil

Salvador Antonio Mireles Sandoval

Marcia Dos Santos Macedo

Universidade Federal Da Bahia, Brasil

Mabel Mascarenhas Torres

Universidade Estadual De Londrina, Brasil

Lucília Regina De Souza Machado

Centro Universitário Uma, Brasil

Dra. Ana Lúcia Manrique

Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, Brasil

Andre Luiz Da Silva

Universidade De Taubaté, Brasil

Antônio Augusto Neto Mendes

Universidade De Aveiro, Portugal

Carlos Alberto Máximo Pimenta

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Cecília Pescatore Alves

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Cidoval Moraes de Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Enio José da Costa Brito

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Gilmar Ribeiro dos Santos

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

Jacinta Sidegum Renner

Universidade Feevale, Brasil

Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

José Carlos de Oliveira

Universidade Feevale, Brasil

José Geraldo da Rocha

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

José Rogério Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Roberto Borges

CEFET, Brasil

SUMÁRIO

EDITORIAL: ESTADO, SUJEITO E UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO E O ENSINO	5
O PAPEL DO ESTADO NA PROVISÃO DO CUIDADO: ENTRE A COBERTURA SOCIAL E A “CRISE DO CUIDADO”	8
CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA NOÇÃO DE SUJEITO	25
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO PARA O MENOR APRENDIZ	36
VISÃO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE MELHORIAS NA EDUCAÇÃO: PESQUISA DE CAMPO EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE UMA CIDADE SUL MINEIRA	52
INCIDÊNCIA DE SINTOMAS DEPRESSIVOS EM ESTUDANTES DE PSICOLOGIA.....	63
EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA TRILHA PAUTADA NO CONTEXTO DE ÉPOCA	74
AVALIAÇÃO DA METODOLOGIA THEOPRAX PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO SENAI-BAHIA.....	82
PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: COMPREENSÕES NECESSÁRIAS NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AEE	98
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL ENTRE OS ANOS 1930 E 1980: CONTEXTOS E CONVERGÊNCIAS.....	114

Estado, Sujeito e um olhar para a educação e o ensino

EDITORIAL

Alexandra Magna Rodrigues

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Este é um número comemorativo. A Revista de Ciências Humanas da Universidade de Taubaté - Unitau tem realizado nos últimos anos grandes conquistas. Na última avaliação da Capes fomos avaliados como B2 no Qualis interdisciplinar – área de nosso mestrado em Desenvolvimento Humano. Agora temos também o “Identificador de Objeto Digital” – DOI – nos artigos que publicamos, e que é responsável por tornar esses arquivos permanentes na internet. De certa forma, para comemorar esses bons ventos, intensificaremos o fluxo de nossas publicações, que se tornará quadrimestral, de modo que este é um primeiro volume deste ano de 2019, e será composto por nove artigos.

Este número da revista se dedica a pensar nossa sociedade, mas com foco nos sujeitos, em seus processos formativos dentro e fora da escola. Entendemos, assim, que neste número a Revista Ciências Humanas, dá passo importante na direção do realinhamento de seu escopo, que se orienta tanto para as reflexões da interdisciplinaridade, quanto para os diálogos sobre educação e ensino. Isto, pois, compreendemos tais áreas como complementares em seus saberes e fazeres.

Dessa maneira, o primeiro artigo destaca “O papel do Estado na provisão do cuidado: entre a cobertura social e a ‘crise do cuidado’” apontando as relações necessárias estabelecidas pelo Estado, de maneira a refletir sobre responsabilidades que vão para além do âmbito individual. Como contraponto, a constituição do próprio sujeito é tema de reflexão do segundo artigo apresentado que se intitula “Considerações acerca do processo de constituição da noção de sujeito”.

Como forma de concretizar a discussão entre políticas públicas e constituição dos sujeitos algumas pesquisas apontam caminhos de como diferentes pessoas em diferentes momentos de suas vidas compreendem seus processos formativos em áreas distintas de formação. Estes são temas trabalhados nos artigos intitulados “Representações sociais do trabalho para menor aprendiz”, “Visão de alunos e professores sobre melhorias na educação: pesquisa de campo em escolas públicas municipais de uma cidade sul mineira” e “Prevalência de sintomas depressivos em estudantes de Psicologia”.

A educação é pano de fundo das preocupações de muitos dos artigos deste número. Mas, num olhar mais de perto, é possível ver um outro bloco de discussão relacionado ao ensino, que ganha centralidade nas análises propostas pelos artigos “Educação musical: uma trilha pautada no contexto de época”, “Avaliação da metodologia Theoprax para a formação profissionalizante no Senai-Bahia”, “Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE” e “Sociologia da Educação no Brasil: contextos e convergências”.

Assim, os autores desta edição trazem reflexões científicas importantes para a compreensão das relações entre sujeito e sociedade no mundo contemporâneo, centrado no campo das Ciências Humanas, mas estabelecendo diálogos interdisciplinares. Desta maneira, mais uma vez, compreendemos que nossa revista contribui para o cenário das discussões da interdisciplinaridade e da formação e da educação.

Estado, Sujeito e um olhar para a educação e o ensino

O PAPEL DO ESTADO NA PROVISÃO DO CUIDADO:
entre a cobertura social e a “crise do cuidado”
*THE ROLE OF THE STATE IN THE PROVISION OF CARE:
between social coverage and the “crisis of care”*

Guélmer Júnior Almeida Faria¹, Maria Da Luz Alves Ferreira²

Resumo

Este artigo tem por escopo analisar o papel do Estado na provisão do cuidado, como cobertura social para que as mulheres possam ter equidade na participação, manutenção e conciliação no mercado de trabalho, ou seja, como garantir o reordenamento das maneiras de satisfazer as necessidades de cuidados sem passar pela “crise dos cuidados”. Especificamente, aborda-se um debate sobre desenvolvimento social e políticas de cuidado e o gênero como marcador de diferença nos cuidados com as pessoas. O texto apresenta e analisa os dados secundários coletados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017) sobre outras formas de trabalho. Conclui-se que as políticas de cuidados não garante a equidade de oportunidades para homens e mulheres entrarem no mercado de trabalho. Os cuidados com as pessoas e de suas famílias é realizado pelas mulheres, acirrando o contrato da desigualdade de gênero.

Palavras-chave: Cuidado, Estado, Bem-Estar Social, Mulheres, Trabalho.

Abstract

This article aims to analyze the role of the State in the provision of care, such as social coverage so that women can have equity in participation, maintenance and reconciliation in the labor market, that is, how to ensure the reordering of ways to meet the needs of without going through the “crisis of care”. Specifically, it addresses a debate on social development and care policies and gender as a marker of difference in caring for people. The text presents and analyzes the secondary data collected in the National Survey by Continuous Household Sample (PNAD Continuous) of the Brazilian Institute of Geography and Statistics (2017) on other forms of work. It is concluded that care policies do not guarantee the fairness of opportunities for men and women to enter the labor market. Caring for people and their families is carried out by women, stirring up the contract of gender inequality.

Keywords: Care, State, Social Welfare, Women, Labor.

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros - MG (UNIMONTES) - guelmerjrf@yahoo.com.br

² Doutora, professora na Universidade Estadual de Montes Claros - MG (UNIMONTES)

INTRODUÇÃO

As mulheres estão no bojo das questões relativas ao cuidado (*care*)¹. A emergência das funções dos papéis desempenhados por elas afetam sobremaneira essa força de trabalho. O fato é que dentro da sociologia das emoções, o cuidado é a paisagem de fundo do cenário global do mercado de trabalho feminino. Seu debate tem pendido para análises das formas como se opera a sua externalização, seja para o mercado, seja para o Estado ou para a família. A ausência da incorporação da participação masculina na divisão sexual do trabalho doméstico reforça a relevância da questão do cuidado como um problema *de e para* as mulheres (SORJ, 2014).

Hirata (2012, p. 284) afirma que “embora o trabalho do cuidado (*care*) diga respeito a toda a sociedade, é efetuado principalmente pelas mulheres, e há uma lacuna na análise da divisão sexual do trabalho do cuidado (*care*) tanto no interior da família quanto nas instituições de cuidados”.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2017) o contingente de mulheres que respondiam pelos afazeres domésticos era de 89,8%, em comparação aos homens, 71,9% o faziam. Quando se analisa pela ótica do tempo gasto nestas atividades, a média de horas semanais era desigual e diferenciada entre os gêneros, sendo que os homens se dedicam a 11,1 horas e as mulheres, 20,9 horas.

Krmpotic e Ieso (2010) apontam para três atores que intervêm na oferta de cuidados ligados as pessoas dependentes: a família, o Estado e a comunidade. A família continuamente atua na provisão dos cuidados de seus membros e são as mulheres que assumem esta tarefa, a princípio mulheres jovens e com maior frequência, mulheres com idade mais avançada. Com a ampla participação das mulheres no mercado laboral essa condição permite apontar a uma diminuição da capacidade do cuidado por parte das famílias, sucumbindo às mulheres a assumir as funções de cuidado e ao mundo da esfera extra doméstico, o que já vem acontecendo na atualidade, sobretudo, em relação ao déficit de creches no Brasil.

Neste sentido, Sorj e Fontes (2012, p. 103) admitem que o cuidado foi concebido até pouco tempo atrás, “como um assunto privado das famílias e como atributo inscrito na identidade feminina, o cuidado com a família foi, gradativamente dependendo dos contextos sociais, ganhando o estatuto de uma questão social a ser assumida, mesmo que parcialmente, pela esfera pública”.

Nobre (2013, p. 7) caracteriza o cuidado,

Como uma disponibilidade permanente das mulheres para o outro. Embora seja vital para nossa existência e para o funcionamento da sociedade é invisibilizado e desvalorizado. Implica em horas de trabalho, atividade física intensa, mas também é uma atividade emocional, subjetiva que mantém relações e ensina aos demais como relações são construídas e mantidas. Embora uma forte carga ideológica o situe apenas no campo dos afetos, o cuidado também recobre desafetos e corresponde a obrigações morais construídas em uma sociedade profundamente hierárquica quanto a gênero, classe e raça, mas também gerações.

¹ O termo *care* é dificilmente traduzível, porque é polissêmico. Cuidado, solicitude, preocupação com o outro, estar atento a suas necessidades, todos esses diferentes significados estão presentes na definição do *care*. Alguns estudos tem relacionado ao trabalho doméstico (doméstico cuidadores de idosos, cuidadores de crianças, etc.). Neste artigo, usaremos a palavra cuidado para referir as abordagens teóricas-metodológicas das teorias do *care*.

Quando se analisa os dados pela variável idade, a questão de gênero e geracional para a leitura da desigualdade, pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2017) a taxa de realização de afazeres domésticos no domicílio ou em domicílio de parente para as mulheres de 25 a 49 anos era 93,5%; entre as de 50 anos ou mais, 88,8%; e, entre as jovens de 14 a 24 anos de idade, 83,4%. Para os homens, essa taxa era 75,9% no grupo de 25 a 49 anos; de 75,2% para aqueles com 50 anos ou mais; e 59,5% para os jovens de 14 a 24 anos de idade.

Logo, se faz necessário, como afirma Espino (2015, p. 19) “pensar as políticas do cuidado como parte integral dos processos de desenvolvimento, tendo em conta ao mesmo tempo uma perspectiva de direitos (cuidar e ser cuidado) e de igualdade social e de gênero, permitiria um leque maior de opções para homens e mulheres”.

O contexto em que se insere essa abordagem das políticas relacionadas ao cuidado à luz da globalização transportada segundo Belo *apud* Ravazzi (2018, p. 26) por amplas variações no mundo do trabalho, sobretudo, no setor feminino, é de que:

Aglobalização trouxe uma maior desregulamentação e precarização das relações trabalhistas, afetando de forma mais direta as trabalhadoras do que os trabalhadores, em especial pela exigência de um funcionário de tempo integral, e disposto a dobrar turnos de trabalho, sobrecarregando a dupla jornada feminina. É importante destacar a não homogeneidade do grupo feminino, havendo um agravamento do peso do trabalho reprodutivo não remunerado para o grupo de mulheres com rendas mais baixas, e especialmente para mulheres negras das classes mais pobres. No caso brasileiro, essas mulheres acabam trabalhando para prover cuidado às famílias com rendas mais altas, enquanto as suas próprias necessidades são negligenciadas e não garantidas pelo poder público (BELO *apud* RAVAZZI, 2018).

Fraser (2016) aponta que nenhuma sociedade que mina sistematicamente a reprodução social pode durar por muito tempo. Hoje, no entanto, uma nova forma de sociedade capitalista está fazendo exatamente isso. O resultado é uma grande crise, não apenas de cuidado, mas de reprodução social nesse sentido mais amplo.

Justifica-se este estudo por entendermos o questionamento da reprodução social que assola milhares de mulheres ao diminuir suas potencialidades no trabalho sem que possam desfrutar de uma vida pessoal e familiar digna e equitativa. Abramo e Valenzuela (2016) apontam para várias questões que estão no foco da situação das mulheres na América Latina e Caribe, são elas: *a*) a “crise do cuidado”² e o marco normativo relativo à proteção à maternidade e à paternidade e o papel da negociação coletiva; *b*) o tema das creches e da pré-escola, aspectos de grande importância para as possibilidades de conciliação entre a vida familiar e o trabalho; *c*) a forma como o processo de envelhecimento da população torna mais intensa e complexa a carga de trabalho das mulheres e *d*) os padrões de gênero do uso do tempo, especificamente no que se refere às jornadas de trabalho e à pobreza de tempo.

Hoje em dia, dois pontos merecem atenção especial no debate político que são a incorporação da “lei da promoção da autonomia pessoal e a atenção às pessoas em situação de dependência”, na visão de Orozco

² Arlie R. Hochschild (1995) é uma das principais autoras dos estudos sobre os cuidados sinalizando para um déficit criado a partir do aumento da necessidade e do declínio do suprimento de cuidado. Para a autora, este déficit seria tanto privado como público. Privado, no sentido de ser verificado em famílias onde as mães que trabalham não têm ajuda suficiente dos parceiros ou parentes. Público, na medida em que o déficit poderia ser visto nos cortes do governo em fundos para os serviços para mães pobres, para pessoas deficientes e idosas. Assim, para a autora, ao reduzir o déficit financeiro, os legisladores estariam aumentando o déficit de cuidado (GRECCO, 2017, p. 2).

(2012) que começa a se perfilar como o quarto pilar do Estado de bem-estar, e as questões sobre a chamada conciliação do trabalho e da vida familiar, que também é elemento central do debate em torno da lei de igualdade entre mulheres e homens.

O papel do Estado na provisão do cuidado é imperativo, pois admite a disposição de distribuidor de responsabilidades, definindo os encargos que serão assumidos pelos núcleos familiares ou pelo setor privado (ESPINO, 2015).

Este artigo tem por objetivo analisar o papel do Estado na provisão do cuidado, como cobertura social para que as mulheres possam ter equidade na participação, manutenção e conciliação no mercado de trabalho, ou seja, como garantir o reordenamento das maneiras de satisfazer as necessidades de cuidados sem passar pela tormenta³ da “crise dos cuidados”. Especificamente, aborda-se um debate sobre desenvolvimento social e políticas de cuidado e *outras formas de trabalho*: o gênero como marcador de diferença nos cuidados com as pessoas. Dessa forma, “as políticas públicas na área do cuidado podem operar como fator de igualdade, constituindo na realidade verdadeiras estratégias para a equidade e para o funcionamento do sistema econômico e, portanto, atendendo ao desenvolvimento econômico e social de nossos países” (ESPINO, 2015, p. 19). Para tanto, os dados que nos fornecem outras formas de trabalho, consiste nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2017), essas atividades tradicionalmente não são consideradas como ocupação.

Para a construção de conhecimento sobre a política de cuidado, em períodos de crise, a organização da reprodução social sofreu grandes mudanças históricas, muitas vezes como resultado da contestação política, especialmente, quando os atores sociais lutam por seus direitos e seus limites que definem a “economia” da “sociedade”, “produção” de “reprodução” e “família” de “trabalho”, e às vezes conseguem redesenhá-los.

NOTAS METODOLÓGICAS

O presente artigo é de natureza qualitativo, do tipo descritivo e exploratório, com abordagem teórica e fundamentada em dados secundários, baseando-se na investigação do tema (*cuidado*) em consonância com o problema da pesquisa (*Qual o papel do Estado na provisão do cuidado para que as mulheres possam conciliar vida familiar e mercado de trabalho?*).

Gil (1999) remete as pesquisas exploratórias como tendo caráter aproximativo, envolvendo levantamento bibliográfico e documental ou o estabelecimento de relações entre as variáveis (gênero, idade, cor/raça). Já as pesquisas descritivas, são a descrição de determinada população ou fenômeno. Assim, nesse artigo adota-se a percepção de Gil (1999, p. 44) sobre a concatenação das pesquisas descritivas-exploratórias, “que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias”.

Os dados secundários foram coletados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017), contemplando o período de 01/01/2016 a 31/12/2016, a PNAD Contínua visita os domicílios selecionados por cinco trimestres consecutivos, uma vez a cada trimestre, cabendo destacar que, para o presente tema, foram acumulados os dados da quinta visita, com detalhamento geográfico para Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. O instrumento de coleta de dados foi PNAD Contínua - Questionário completo⁴. O critério de escolha foi por que é o principal

3 Termo extraído do texto de Orozco (2012) ao falar sobre a atenção a pessoas maiores de 65 anos no Estado Espanhol: “Parece ameaçar uma crise de cuidados”.

4 Disponível em: < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc5360.pdf >. Acesso em: 02 mar. 2018.

mecanismo de divulgação no país para temas relacionados às outras formas de trabalho, geralmente associadas a “naturalização” das atividades femininas, que Saffioti (1999) designa como a atribuição do espaço doméstico à mulher em decorrência do seu papel enquanto mãe. Assim, naturalizam-se as atividades dos afazeres domésticos, cuidados com dependentes e outras atividades intralzar.

A PNAD Contínua propõe produzir indicadores sobre as outras formas de trabalho – aquelas não consideradas como ocupação (cuidados com as pessoas). As informações investigadas se referem às pessoas de 14 anos ou mais de idade, portanto, com idade de trabalhar, e abrange os cuidados de pessoas, considerando como tal o trabalho não compulsório, realizado por pelo menos uma hora na semana de referência, sem receber nenhuma remuneração em dinheiro ou benefícios, com o objetivo de produzir bens ou serviços para terceiros, isto é, para pessoas não moradoras do domicílio e não parentes (IBGE, 2017).

“CRISE DO CUIDADO”: DESENVOLVIMENTO SOCIAL E AS POLÍTICAS DE CUIDADO

A crise dos cuidados é um problema socioeconômico de primeira ordem, que afeta o conjunto da população. Ela só pode ser intuída em toda sua magnitude se deixamos de centrar a visão nos mercados e no que é monetarizado, e situar na sustentabilidade da vida como categoria analítica básica (OROZCO, 2012).

Na visão de Abramo e Valenzuela (2016) a crise dos cuidados não pode ser deliberada sem uma efetiva redefinição das cargas e responsabilidades relativas ao trabalho remunerado e ao trabalho não remunerado e de cuidado, assim como da responsabilidade do Estado de prover o apoio necessário à reprodução social. Esse processo envolve, portanto, as famílias, as unidades produtivas e as ações estatais reguladoras, fiscais e de provisão de serviços sociais.

Assim, os limites do Estado social em gerir políticas de cuidado ficam evidentes quando se refere à sua intervenção na vida dos cidadãos com vistas a garantir a justiça social e o desenvolvimento social. Ao mesmo tempo em que essa atuação se elucubrou em ganhos efetivos na qualidade de vida da população, a hipertrofia desta operação e a burocratização que a acompanha, com seus efeitos de tratamento impessoal, normalização e vigilância excessiva, acabaram voltando-se contra seus beneficiários. Há uma total desconformidade entre o tipo de demanda por serviços de cuidado e o serviço oferecido pelo Estado de bem-estar social.

Habermas (1988) é um dos autores com legitimidade para pensar a crise do trabalho baseado na extração dos subsistemas (a economia e a política), e adotando como fundamental, o espaço da cultura, da sociabilidade e da subjetivação. Para Orozco (2012, p.54-55) “os trabalhos de cuidados colocam no centro tanto a dimensão afetiva- relacional – componente subjetivo, imprevisível, irreduzível a momentos ou tarefas concretas e pré-estabelecidas -, como o mais carnal da experiência vivida, o mundo da vida”.

Logo, para Habermas⁵ (1988) o conceito de *mundo da vida* redefine a ideia de socialização. A distinção entre o *mundo da vida* e o sistema está nas interações em que cada dimensão condiciona e estabelece limites sobre a outra, sendo que, para Habermas, uma das características constituintes das sociedades atuais reside na colonização do *mundo da vida* pelo sistema.

Portanto, Orozco (2012) esclarece que o papel do Estado nesses momentos de reorganização do mundo da vida das mulheres, é de que não se esta produzindo uma redefinição da estrutura de direitos sociais e econômicos que implique em uma ruptura com o modelo tradicional de divisão dos trabalhos de cuidados. Esse modelo delega os cuidados ao âmbito do invisível, estruturando os direitos em torno da unidade fami-

5 Habermas elabora um conceito de sociedade que congrega as duas esferas e suplanta suas divergências metodológicas. Ele as conjuga evidenciando que os sistemas (o Estado, a burocracia, os mercados, a esfera pública, a empresa, etc.) permeiam e são permeados pela percepção vivenciada pelos indivíduos na sua cotidianeidade (o *mundo da vida*).

liar e estabelecendo diferentes graus de acesso a cidadania.

Heinen (2009) afirma que historicamente as políticas sociais e familiares sempre estiveram ligadas às medidas de proteção social desenvolvidas, desde o século XIX, nos campos da família, da demografia, da saúde e da educação, elas constituem uma dimensão essencial do Estado de bem-estar social (*welfare*) nos países industrializados, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial.

Como caracteriza Fraser (2016) após a Grande Depressão e da Segunda Guerra Mundial, o capitalismo administrado pelo Estado desarticulou a contradição entre a produção econômica e a reprodução social de maneira diferente - aliciando o poder do Estado ao lado da reprodução. Assumindo alguma responsabilidade pública para o “bem-estar social”, os estados passam a contrariar os efeitos corrosivos sobre a reprodução social não só da exploração, mas também do desemprego em massa. Este objetivo foi abraçado pelos estados de bem-estar democráticos do núcleo capitalista e os estados em vias de desenvolvimento da periferia, apesar de suas capacidades desiguais para realizá-lo.

Kergoat (2016) define o cuidado como uma atitude de atenção é um trabalho que abrange um conjunto de atividades materiais e de relações que consistem em oferecer uma resposta concreta às necessidades dos outros. Assim, podemos defini-lo como uma relação de serviço, apoio e assistência, remunerada ou não, que implica um sentido de responsabilidade em relação à vida e ao bem-estar de outrem.

Portanto, dentro da sociedade capitalista a questão do cuidado ainda se submete a lógica ditada por essa formação socioeconômica, a qual subjuga a centralidade do atendimento das necessidades humanas e da reprodução social. Porém, na visão de Wiese, Dal Prá e Mioto (2017) embora todos os limites impostos por essa ordem, pode se denotar avanços legislativos em muitos países que direcionam para o reconhecimento do cuidado como um direito e da premência de se pensar de modo mais equitativo a distribuição da responsabilidade do cuidado tanto no interior da família como entre as instituições públicas.

Segundo Espino (2015) o cuidado “não é um assunto privado”, e sim algo fortemente atravessado pelo “social”, em termos de gênero e classe, e pelo “público” devido às políticas que impactam direta e indiretamente em sua provisão.

Na visão de Pautassi (2011, p. 28) à medida que o cuidado seja entendido, em primeiro lugar, como “... um direito de todos e todas, ele deve ser garantido por meio de arranjos institucionais e orçamentários, ser normatizado e obter apoio estatal”.

O paradigma atual sobre a incorporação de gênero e desenvolvimento, postulado na década de 1980, tratando as mulheres no bojo do desenvolvimento, de acordo com Belo (2018) intenta solucionar a questão estrutural da exclusão feminina do mercado de trabalho, problematizando os papéis assumidos por cada gênero e a relação de subordinação que os embasa. Portanto, não é suficiente adicionar mulheres e meninas no processo de desenvolvimento, mas sim compreender o porquê da exclusão feminina, focando em como resolver os desequilíbrios de poder desde a base. Entretanto, para que isso seja eficaz, o próprio conceito de desenvolvimento necessita ser repensado e percebido de forma diferente, como sendo um desenvolvimento social e humano além de econômico.

Fraser (2016) chama atenção para o capitalismo financiado pela globalização da era atual. Este regime deslocou o setor de manufatura para regiões de baixos salários, recrutou mulheres para a força de trabalho remunerada e promoveu o desinvestimento estadual e corporativo do bem-estar social. Externalizando o trabalho em famílias e comunidades, diminuindo simultaneamente a capacidade de realizá-lo. O resultado, em meio à crescente desigualdade, é uma organização dupla de reprodução social, mercantilizada para aqueles que podem pagá-la, privatizada para aqueles que não podem.

De acordo com Wiese, Dal Prá e Miotto (2017, p. 2):

Na América Latina tais avanços são muito mais lentos que o desejado e a responsabilidade do cuidado continuam recaindo desproporcionalmente sobre as famílias. Especialmente sobre as mulheres quando se defronta com a desigualdade e o desequilíbrio presente entre trabalho remunerado e não remunerado e entre mulheres e homens. Isso indica que apesar do reconhecimento cada vez maior do cuidado como um direito e conseqüentemente como uma questão de política pública, continua-se convivendo com uma visão de que ele é um problema das famílias, especialmente das mulheres.

Por fim, os cuidados se redistribuem no seio do coletivo feminino acentuando a desigualdade na divisão do trabalho de cuidados tendo um caráter mais interfamiliar do que intrafamiliar, sugerindo a relevância do gênero ainda que esteja estruturado em outros marcadores de diferença (raça, classe, etnia, etc.). Para Orozco (2012, p. 78-79) “a reestratificação sexualizada do contínuo sexo-atenção-cuidados é ligada a uma reestratificação dos direitos. Já não se trata se é que alguma vez se tratou da existência da dupla cidadania, mas sim de uma crescente segmentação do acesso à cidadania pelas mulheres, mães, cuidadoras formais/informais, etc.”.

Percebe-se que a política de cuidados deve ser abordada pelo ponto de vista das relações sociais de sexo (gênero), primordial para entender a crise dos cuidados e igualmente do Estado de bem-estar social e das restrições orçamentárias que ela acarreta em todos os níveis (HEINEN, 2009).

Fraser (2016) sugere, com isto, que as raízes da atual crise do cuidado estariam na contradição social inerente do capitalismo, em sua forma aguda atual, que é a do capitalismo financeirizado, e termina a sua análise dizendo que se estiver certa, essa crise não será resolvida por meio de ajustes na política social. Assim, o caminho para a resolução da crise do cuidado seria, uma profunda transformação estrutural desta ordem social.

A análise que se segue, abarcam outras formas de trabalho, consideradas aos cuidados com as pessoas em uma perspectiva de gênero transversalmente em relação à região, sexo, cor/raça, condição no domicílio, situação na ocupação, geração e cuidados realizados.

OUTRAS FORMAS DE TRABALHO: GÊNERO COMO MARCADOR DE DIFERENÇA NOS CUIDADOS COM AS PESSOAS

Os cuidados são do ponto de vista de Orozco (2012) um lugar privilegiado para analisar a dinâmica das desigualdades de gênero, entendendo que o gênero é uma marca de subordinação qualificada por outras variáveis, para falar, portanto, de uma dinâmica social do poder e para tratar de construir um sujeito coletivo da ação política que, de forma central, lide com as diferenças hierárquicas em seu interior.

A análise do trabalho, segundo Hirata (2016) confirma a ideia da centralidade do trabalho das mulheres, nas instituições ou em domicílios, realizado gratuitamente ou como uma atividade remunerada. Apesar das diferenças societais, ela também confirma a ideia de que tal trabalho constitui uma das múltiplas facetas do trabalho precário: um trabalho mal remunerado, pouco reconhecido e pouco valorizado. Do total de 166,7 milhões de pessoas em idade de trabalhar em 2016, 26,9% realizaram cuidados de moradores do domicílio ou de parentes não moradores, o que correspondia a 44,9 milhões de pessoas.

Nessa forma de trabalho, segundo a PNAD Contínua (2017), existe grande discrepância entre homens e mulheres entre as regiões: a Região Norte registrou o maior percentual de pessoas realizando tais atividades

(31,4%), ao passo que a Região Sudeste, o menor (25,7%). E as demais regiões em torno de 27% (Tabela 1). É em razão do persistente padrão de divisão sexual do trabalho que a desigualdade se estabelece. “A noção de divisão sexual do trabalho compreende, basicamente, dois princípios: aos homens atribui-se o encargo produtivo e às mulheres, o reprodutivo” (KERGOAT e HIRATA, 2003, p. 113).

Esses dados da taxa de realização de cuidados de moradores do domicílio ou de parentes não moradores está no cerne das políticas sociais do cuidado que é a oferta de facilidades que possibilitem atingir um equilíbrio entre o tempo dedicado ao trabalho produtivo e o tempo que as trabalhadoras precisam para dedicarem às suas responsabilidades familiares. Isto implica em uma mudança de valor do cuidado para a vida em sociedade e em família, para o mercado e para o Estado, alterando os tradicionais marcadores raciais, sexuais, emocionais e afetivos e constituir o processo necessário ao cuidado democrático e à democratização do cuidado (TAMANINI e MONTICELLI, 2014).

Tabela 1. Taxa de realização de cuidados de moradores do domicílio ou de parentes não moradores, segundo as Grandes Regiões (%)

Região	Percentual
Centro-Oeste	27,8%
Sul	27,2%
Sudeste	25,7%
Nordeste	27,2%
Norte	31,4%

Fonte: Adaptado da PNAD, 2016

Pois como salientam Marcondes e Yannoulas (2012, p. 179) o cuidado “é tão essencial para a sustentabilidade da vida humana como desvalorizado. Enquanto um trabalho invisível, realizado no âmbito familiar, a jornada do cuidado para as mulheres é intensa e extensa, incorrendo em um “estar à disposição” “integral””.

No Brasil, enquanto 32,4% das mulheres realizaram cuidados de moradores do domicílio ou de parentes não moradores em 2016, entre os homens essa proporção foi de 21,0% (Tabela 2). Na esfera dos cuidadores familiares, “na maioria das famílias, uma única pessoa assume a maior parte da responsabilização do cuidado, sendo geralmente as mulheres que assumem essa responsabilidade: esposas, filhas, noras, irmãs” (WIESE, DAL PRÁ e MIOTO, 2017, p. 7). Quando se analisa do ponto de vista da vulnerabilidade no Brasil, as mães chefes de família sem fundamental completo e com filho menor, no total de mães chefes de família e com filho menor, chegam a 43,19% (IDHM, 2013).

Tabela 2. Taxa de realização de cuidados de moradores do domicílio ou de parentes não moradores, segundo o sexo (%)

Sexo	Percentual
Feminino	32,4%
Masculino	21,0%

Fonte: Adaptado da PNAD, 2016

Abramo e Valenzuela (2016) apontam a crescente entrada das mulheres no mercado de trabalho e essa transferência de âmbito reprodutivo para o produtivo acarreta uma diminuição à disponibilidade de tempo do cuidado das mulheres para com suas famílias. As autoras sinalizam também para o envelhecimento populacional e a chefia familiar por mulheres acirram o debate sobre a crise do cuidado.

Essa crise, segundo Orozco (2012) entende-se como um complexo processo de desestabilização de um modelo prévio de divisão de responsabilidades sobre os cuidados e sobre a sustentabilidade da vida, na medida, em que as mulheres se desdobram entre a chefia familiar, o trabalho produtivo e reprodutivo e as tensões da vida contemporânea, impactando na redistribuição e na reorganização do trabalho de cuidados.

A crise do cuidado sinaliza para um aumento da população que demanda cuidados, como resultado das transformações sócio demográficas em curso e a redução da taxa de fecundidade, consequentemente diminui o número de filhos e, a disponibilidade dos mesmos para provir os cuidados dos seus pais idosos.

Considerando a cor/raça, entre as mulheres, as brancas apresentam uma taxa inferior, 29,3% em relação às mulheres negras, 34,0%. Enquanto as declaradas pardas, 35,3%. Em relação aos homens, os homens brancos representam 20,7% da taxa de realização de cuidados, os negros, 22,1% e os declarados pardos, 21,1 (Tabela 3). Guimarães e Brito (2016) chamam a atenção para a “mercantilização do trabalho feminino” que se expressa, no Brasil, de modo distinto entre os grupos de raça. Brancos tem uma propensão mais elevada ao engajamento no mercado do que os não brancos.

Ainda que as mulheres negras consigam acesso ao mercado de trabalho remunerado, ainda assim, é contraposto pelo valor social hegemônico da organização social que projeta a domesticidade feminina como um bem moral e o cuidado é a expressão dessa imagem.

Tabela 3. Taxa de realização de cuidados de moradores do domicílio ou de parentes não moradores, segundo a cor/raça (%)

Sexo	Cor/Raça	Percentual
Mulher	Branca	29,3%
	Preta	34,0%
	Parda	35,3%
Homem	Branca	20,7%
	Preta	22,0%
	Parda	21,1%

Fonte: Adaptado da PNAD, 2016

Marcondes e Yanoullas (2012) apontam que a condição de classe e raça mais afasta do que aproxima as mulheres nesse cenário de complexificação dos arranjos do cuidado. No caso das mulheres que não possuem condições financeiras para contratar os serviços privados de cuidado, restam-lhe apenas o acúmulo de tarefas e a prática do “se virar”.

No Brasil, de acordo com a PNAD (2017) as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas). O recorte por cor ou raça indica que as mulheres pretas ou pardas são as que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou aos afazeres domésticos, com o registro de 18,6 horas semanais (IBGE, 2018).

Nota-se que a entrada feminina na força de trabalho de forma permanente implica em um déficit de trabalho não remunerado a ser realizado, acirrando o modelo de delegação e da conciliação do trabalho doméstico. Entretanto, mesmo a mulher trabalhando, as responsabilidades sobre os afazeres domésticos ainda incide, na maior parte das vezes, sobre as elas.

Considerando a condição no domicílio, em 2016, observa-se que a taxa de realização de cuidados de moradores do domicílio ou de parentes não moradores, para as mulheres, foi maior entre as cônjuges ou companheiras (39,0%), seguidas pelas responsáveis pelo domicílio (30,6%) e pelas filhas ou enteadas (25,9%). Por outro lado, entre os homens, essa taxa de realização, tanto para os responsáveis pelo domicílio quanto para os cônjuges, ficou em torno de 25%, enquanto para os filhos ou enteados, 12,7% (Tabela 4).

Assim, para Orozco (2012) é, portanto, no seio do coletivo feminino que se esta produzindo a redistribuição dos cuidados, a qual segue sendo uma responsabilidade marcada pelo gênero. Também remetem as redes pessoais que as mulheres desenvolvem para suportar a tensão em termos de gestão de tempos, espaços e recursos, e que se baseiam, ademais, em uma transferência de trabalho de cuidados entre as próprias mulheres, em função dos eixos de poder, consubstanciando em uma cadeia de cuidados, é a filha mais velha que toma conta da filha mais nova para que a mãe possa cuidar de uma avó (HOCHSCHILD, 2000).

Tabela 4. Taxa de realização de cuidados de moradores do domicílio ou de parentes não moradores, segundo a condição no domicílio (%)

Sexo	Condição no domicílio	Percentual
Mulher	Pessoa responsável pelo domicílio	30,6%
	Filho (a) ou Enteado (a)	25,9%
	Cônjuge ou companheiro (a)	39,0%
Homem	Pessoa responsável pelo domicílio	25,0%
	Filho (a) ou Enteado (a)	12,7%
	Cônjuge ou companheiro (a)	27,5%

Fonte: Adaptado da PNAD, 2016

Esses dados são acudidos pela visão de Borj (2014) que centra suas análises na socialização dos cuidados. Sobretudo, via instituições públicas para dirimir as desigualdades de classe e gênero. Apesar de o acesso à educação infantil, notadamente às creches, ser muito restritivo, as mães cujos filhos frequentam creches e pré-escolas não apenas apresentam maior taxa de ocupação no mercado de trabalho como trabalham em atividades mais formalizadas, ampliam o número de horas trabalhadas e auferem maior renda do trabalho. Essas vantagens são ainda mais acentuadas nos estratos de renda mais pobres. Hoje, a demanda por creche constitui uma das principais reivindicações das mulheres dirigidas ao poder público.

Em Orozco (2012, p. 77) vamos encontrar o seguinte esclarecimento, pode-se dizer que os problemas da crise dos cuidados se transferem de umas mulheres a outras com base em eixos de poder, em uma grande cadeia da qual os homens estão sistematicamente ausentes – ou, em todo caso, presentes unicamente na reta final.

As estratégias assumidas pelas mulheres, além do malabarismo em conciliar trabalho-cuidado-família, aporta-se nas redes de apoio social, na maternagem e no aprofundamento do processo de “hipersegmenta-

ção sexual do trabalho”. São mulheres que transferem cuidados para outras. Segundo Hoschild (2000) uma cadeia de cuidados, em um extremo pode ser uma mulher pobre que cuida (de forma remunerada ou não) de familiares de outra mulher pobre para que ela possa trabalhar na casa de uma mulher rica.

Em relação à situação na ocupação daqueles que realizaram cuidados de moradores do domicílio ou de parentes não moradores, verifica-se que a taxa de realização desses cuidados era semelhante, tanto para as mulheres ocupadas (33,4%) quanto para as não ocupadas (31,5%), porém, entre os homens, existe uma diferença mais acentuada segundo esse critério: enquanto os ocupados possuíam uma taxa de realização de cuidados de 24,2%, aqueles não ocupados possuíam uma taxa menor, 15,0% (Tabela 5).

Essas implicações são vistas pela Organização Internacional do Trabalho como maneiras de satisfazer o modelo de conciliação entre trabalho e família. E nesse sentido, a recomendação da OIT é do modelo de “corresponsabilidade” que assevera a distribuição dos cuidados entre homens e mulheres, entre as famílias, o Estado, mercado laboral e sociedade como um todo, já que as políticas de cuidado possibilitam o bem-estar social da população melhorando a capacidade produtiva da força de trabalho.

Tabela 5. Taxa de realização de cuidados de moradores do domicílio ou de parentes não moradores, segundo a situação na ocupação (%)

Sexo	Situação na ocupação	Percentual
Mulher	Pessoa ocupada	33,4%
	Pessoa não ocupada	31,5%
Homem	Pessoa ocupada	24,2%
	Pessoa não ocupada	15,0%

Fonte: Adaptado da PNAD, 2016

Portanto, o engajamento no mercado de trabalho acarreta dificuldades de conciliar as responsabilidades familiares e profissionais. Esse processo implica a ampliação da equidade na participação, manutenção e conciliação no mercado de trabalho das mulheres. O que torna imperioso, a provisão de políticas sociais de apoio a essas trabalhadoras, sobretudo àquelas de mais baixa renda.

Quanto a questão geracional, as pessoas de 14 anos ou mais de idade que realizaram cuidados de moradores do domicílio, foi perguntado qual morador recebeu cuidados, podendo, inclusive, ser mais de um morador. Em 2016, 49,6% das mulheres que realizaram cuidados de moradores o fizeram para moradores de 0 a 5 anos de idade, e 48,0% das moradoras de 6 a 14 anos de idade, mostrando a importância do cuidado de crianças nos domicílios. Nessa faixa etária, os homens quase acompanham as mulheres, superando os 50,3% na faixa etária de 0 a 5 anos de idade e empatando com as mulheres na faixa etária dos 6 aos 14 anos de idade, 48,3%. O cuidado de idosos de pelo menos 60 anos de idade correspondeu entorno de 9,0% dos casos de cuidado de moradores. A mesma tendência se observou tanto para homens quanto para mulheres (Tabela 6).

Igualmente, esses dados são reforçados para além das crianças pequenas, outros três grupos vulneráveis que necessitam de cuidados especiais para seu bem-estar acabam sendo delegadas ao trabalho feminino que são as pessoas idosas, pessoas com deficiência e pessoas com transtornos mentais, como afirma Belo (2018).

Tabela 6. Pessoas que realizaram cuidados de moradores, segundo o sexo e grupo de idade da pessoa que recebeu os cuidados (%)

Sexo	Grupo de idade que recebeu os cuidados	Percentual
Mulher	0 a 5 anos de idade	49,1%
	6 a 14 anos de idade	48,0%
	15 a 29 anos de idade	14,5%
	60 anos ou mais de idade	9,5%
Homem	0 a 5 anos de idade	50,3%
	6 a 14 anos de idade	48,3%
	15 a 29 anos de idade	14,3%
	60 anos ou mais de idade	8,1%

Fonte: Adaptado da PNAD, 2016

Segundo Sorj e Fontes (2012) a transferência dos cuidados das crianças das famílias para as instituições de educação infantil está longe de ser uma prática universal. O sistema dual (público e privado) que caracteriza o regime de cuidados da infância expressa às desigualdades sociais do país. Condicionando a delegação de cuidados das crianças em rearranjos segundo a classe social, sendo que entre as famílias de baixa renda os cuidados são compartilhados pelas poucas instituições de educação infantil e as redes de parentesco.

De acordo com o IBGE (2016) das 10,3 milhões de crianças nas idades compreendidas entre 0 a 5 anos, 7,7 milhões, ou seja, 74,4% não estavam matriculadas na pré-escola. Ou seja, apenas 2,6 milhões, correspondentes a 25,6%, estavam na escola. Essa realidade inviabiliza os projetos e cursos da vida de muitas mulheres-mães.

Como salienta Wiese, Dal Prá e Miotto (2017) a relação cuidado e família, no contexto neoliberal, e a responsabilização da família para com determinadas ações de proteção social reflete na intensificação de cuidados domiciliares com diferentes segmentos da população os quais deixam de ser atendidos pela rede de serviços.

Em relação aos idosos, as estimativas do IBGE (2016) são de que em 2027 serão 37 milhões de idosos, em 2007 eles representavam 17 milhões. Em 2017 o país contava com 26 milhões de pessoas acima dos 60 anos. Esses dados revelam o processo de envelhecimento e a consequente à insustentabilidade das famílias arcarem com seus cuidados.

Os cuidados realizados evidenciam dados muito peculiares em relação ao gênero, enquanto para as mulheres 88,6% concentram em monitorar ou fazer companhia dentro do domicílio, para os homens foi de 84,2 (Tabela 7). Sinalizando que as mulheres tem seu tempo domiciliar condicionado pela atenção dispendida à algum membro da família. Um outro dado que chama atenção é em relação aos cuidados pessoais, para as mulheres 86,9% e quando se analisa o maior percentual para os homens a estatística aponta para 72,1% nas atividades de ler, jogar ou brincar. Nota-se que os cuidados realizados pelas mulheres apresenta um peso muito mais relevante e direcionado para a centralidade do cuidado calcada na figura da mãe, cuidadora e acompanhante. Na condição de sexo os homens seguem em atividades de recreação e lazer, persistindo o padrão do tempo livre para atividades extraluar colaborando para a inexistência da divisão sexual do trabalho no âmbito doméstico.

Tabela 7. Cuidados realizados, segundo o sexo (%)

Sexo	Cuidados realizados	Percentual
Mulher	Auxiliar nos cuidados pessoais	86,9%
	Auxiliar nas atividades educacionais	71,7%
	Ler, jogar ou brincar	74,0%
	Monitorar ou fazer companhia dentro do domicílio	88,6%
	Transportar ou acompanhar para a escola, médico, exames, parque etc.	70,8%
Homem	Auxiliar nos cuidados pessoais	65,0%
	Auxiliar nas atividades educacionais	58,8%
	Ler, jogar ou brincar	72,1%
	Monitorar ou fazer companhia dentro do domicílio	84,2%
	Transportar ou acompanhar para a escola, médico, exames, parque etc.	66,9%

Fonte: Adaptado da PNAD, 2016

Esse modelo é apresentado por Hirata (2005) em que a divisão sexual do trabalho opera no princípio da separação entre trabalhos convencionalmente femininos (auxiliar nos cuidados pessoais, higiene, alimentação, etc) e trabalhos convencionalmente masculinos (brincar, jogar, etc.), sendo que tais relações sociais seriam operadas por meio de uma tríade: opressão/dominação/exploração. Segundo Grecco (2017, p. 11) “o tempo total de trabalho das mulheres é superior ao dos homens e elas dispõem de menos horas de descanso e lazer”.

A persistência da divisão sexual do trabalho nestes padrões, apesar das mudanças socioeconômicas e culturais que levaram a algumas alterações, remete à necessidade de formulação de políticas públicas para apoiar estas trabalhadoras que são alijadas do tempo para *si*. Abramo e Valenzuela (2016) chamam atenção para dois conceitos que são: pobreza de tempo e *déficit* de tempo⁶. Esses dois conceitos ajudam a compreender a forma através da qual a ordem de gênero perpassa o mundo do trabalho e o *mundo da vida* e das vinculações entre o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo, revelando uma parte oculta dessa equação que é o tempo das mulheres para se dedicarem a *si*.

⁶ “A pobreza de tempo é calculada somando-se as horas destinadas ao trabalho remunerado, ao transporte, cuidado pessoal, produção doméstica e às necessidades fisiológicas básicas. Considera-se que uma pessoa sofre de pobreza de tempo se o tempo destinado à soma dessas atividades é superior a 168 horas que compõem uma semana. Por sua vez, um domicílio sofre de *déficit* de tempo se pelo menos um de seus integrantes for pobre de tempo” (ABRAMO e VALENZUELA, 2016, p. 119).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo evidencia a “crise do cuidado” no bojo da provisão do cuidado e de sua cobertura social pelo Estado. A *crise do cuidado* conecta para um cenário em que o envelhecimento populacional, a reduzida oferta de políticas de saúde, políticas de cuidado na primeira infância, a reforma da previdência, desmonte das políticas públicas para as mulheres, o envelhecimento da categoria das empregadas domésticas, aumento do ingresso de mulheres no mercado de trabalho e do número de famílias monoparentais femininas vão sobrecarregar muitas mulheres no Brasil e no mundo. Sobretudo, as negras, pobres e chefes de família.

Verificou-se que as regiões onde a taxa de realização de cuidados de moradores do domicílio ou de parentes não moradores foram a região Norte com maior demanda e a região Sudeste com menor. Esses dados podem ser interpretados à luz da distribuição regional do ingresso das mulheres no mercado de trabalho e também pela maior presença do modelo de delegação em regiões mais desenvolvidas e com maior oferta de serviços do cuidado.

Ao abordar o debate sobre o desenvolvimento social e as políticas de cuidado esse se faz pela via da conciliação, embora, a atenção recaia sobre o modelo de delegação se sobrepor ao modelo de conciliação. Na verdade, a transferência da maternagem se faz entre as mulheres pobres e com a precarização e superexploração de sua força de trabalho.

A taxa de realização de cuidados de moradores do domicílio ou de parentes não moradores, segundo o sexo é composta pelo segmento feminino. Haja vista que o trabalho da mulher na América Latina é calcado na conciliação de classe, patriarcado e na não divisão sexual do trabalho sobreposto ao modo de produção do capitalismo tardio, dependente, periférico e sexista. Ao eleger a cor/raça nitidamente são as mulheres negras que mais realizam cuidados de moradores do domicílio ou de parentes não moradores em detrimento das brancas. Em relação à condição no domicílio, são as esposas/cônjuges/companheiras que mais realizam os cuidados, seguidas, das responsáveis pelo domicílio e na ponta da cadeia dos cuidados, que são as filhas e/ou enteadas. Acirrando o contrato de desigualdade entre os gêneros e intensificando a transmissão geracional do cuidado entre as mulheres. Assim, pode-se concluir que o gênero é um marcador de diferença que opera a crise do cuidado.

Em relação à situação na ocupação daqueles que realizaram cuidados de moradores do domicílio ou de parentes não moradores, verifica-se que a taxa de realização desses cuidados era semelhante, tanto para as mulheres ocupadas quanto para as não ocupadas. A jornada social da distribuição do tempo e das atividades do cuidado entre as mulheres evidencia a centralidade da naturalização dos papéis sociais esperados para serem desempenhados por elas. Soma-se a isto, a análise sobre qual morador recebeu cuidados, podendo, inclusive, ser mais de um morador, onde se verifica que é de 0 a 5 anos o segmento mais vulnerável em demanda por cuidados. Com a crise estrutural do capitalismo e a expansão crescente da globalização para todas as dimensões da vida, o Estado, mercantiliza as políticas sociais e passa a adotar uma agenda regressiva de retirada de direitos dos trabalhadores, em que boa medida, impacta no mundo da vida das mulheres. Como a manutenção e provisão de serviços de creches e cuidados infantis.

Finalmente, quando se analisa quais os cuidados realizados, as mulheres sobressaem os ligados aos cuidados pessoais, de monitoramento e companhia. Evidências do papel naturalizado do cuidado como bem socializado no âmbito familiar relegado à figura da mãe/esposa. Aos homens, igualmente, os cuidados de monitoramento e companhia são relevantes, entretanto, associados às tarefas lúdicas e de lazer. Corroborando o fato de que há uma hierarquia de cuidados onde o papel do homem é a esfera pública e da mulher a esfera privada.

Portanto, a provisão do estado na cobertura social diante da tormenta da crise do cuidado é adotar um modelo de redefinição das cargas e responsabilidades relativas tanto ao trabalho remunerado quanto não remunerado e de cuidado para que as mulheres possam ter equidade na participação, manutenção e conciliação no mercado de trabalho, mas de forma a inserir o cuidado como direito social básico e que, portanto necessita ser apreendido e entendido como formas das unidades domésticas reordenarem as maneiras de satisfazerem suas necessidades de cuidados diminuindo assim, o contrato da desigualdade de gênero.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, L.; VALENZUELA, M. E. Tempo de trabalho remunerado e não remunerado na América Latina: uma repartição desigual. In: ABREU, A. R. P.; HIRATA, H.; LOMBARDI, M. R. (Orgs.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

BELO, M. L. **Políticas públicas “do cuidado” e as promessas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para a igualdade de gênero no Brasil**. Disponível em: < http://diplomaciacivil.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Maria_Belo.pdf>. Acesso em: 23 de fev. de 2018.

ESPINO, A. Desenvolvimento e políticas do cuidado. In: **Desenvolvimento e gênero no Sul Global**. Organizador Instituto Equit Gênero, Economia e Cidadania Global. Rio de Janeiro: Instituto Equit, 2015.

FRASER, N. Contradictions of capital and care. **New Left Review**, 100, july-aug, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 edição. São Paulo: Atlas, 1999.

GRECCO, F. S. O debate sobre a reprodução social no Brasil nos marcos da “crise do cuidado”. In: **Anais... 41º Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu-MG, 2017.

GUIMARÃES, N. A. Casa e mercado, amor e trabalho, natureza e profissão: controvérsias sobre o processo de mercantilização do trabalho de cuidado. **Cadernos PAGU**, nº 46, p. 59-77, (Dossiê Gênero e Cuidado), janeiro-abril de 2016.

GUIMARÃES, N. A.; BRITO, M. M. A. Mercantilização no feminino: a visibilidade do trabalho das mulheres no Brasil. In: ABREU, A. R. P.; HIRATA, H.; LOMBARDI, M. R. (Orgs.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

HABERMAS, J. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, v. I e II, 1988.

HIRATA, H. O cuidado em domicílio na França e no Brasil. In: ABREU, A. R. P.; HIRATA, H.; LOMBARDI, M. R. (Orgs.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

_____. O desenvolvimento das políticas de cuidado em uma perspectiva comparada: França, Brasil e Japão. **Revista de Políticas Públicas**, Número especial, p. 283-290, Outubro de 2012.

_____. Globalização, trabalho e gênero. **Revista de Políticas Públicas**, v. 9, nº. 1, p.111-128, jul./dez. 2005.

HEINEN, J. Políticas sociais e familiares. In: HIRATA, H.; LABORIE, F.; DOARÉ, H. L.; SENOTIER, D. (Orgs). **Dicionário crítico do feminismo**. Editora UNESP, p. 188- 193, 2009.

HOCHSCHILD, A. R. Global care chains and emotional surplus value. **In On the edge: Living with global capitalism**. In: (Orgs.) HUTTON, W.; GIDDENS, A. p. 130-146. Londres: Jonathan Cape, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, nº. 38, 2018.

IDHM. ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL. **ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL**. Rio de Janeiro, PNUD, IPEA, Fundação João Pinheiro, 2013.

KERGOAT, D.; HIRATA, H. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: HIRATA, H.; MARUANI, M. (Orgs). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo, SENAC, p. 111-123, 2003.

KERGOAT, D. O cuidado e a imbricação das relações sociais. In: ABREU, A. R. P; HIRATA, H.; LOMBARDI, M. R. **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo: Boitempo, 2016.

KRMPOTIC, C. S.; IESO, L.C. Los cuidados familiares. Aspectos de la reproducción social a la luz de la desigualdad de género. **Rev. Katál. Florianópolis**, v. 13, n. 1, p. 95-101 jan./jun. 2010.

MARCONDES, M. M.; YANNOULAS, S. C. Práticas sociais de cuidado e a responsabilidade do Estado. **Revista Ártemis**, v. 13, p. 174-186, jan./jul., 2012.

NOBRE, M. **Notas sobre mercantilização dos cuidados**. Seminário temático Trabalho e Gênero, realizado na USP em 21 de outubro de 2013.

OROZCO, A. P. Ameaça tormenta: a crise dos cuidados e a reorganização do sistema econômico. In: FARIA, N.; MORENO, R. (Orgs). **Análises feministas: outro olhar sobre a economia e a ecologia**. São Paulo: SOF, 2012.

PAUTASSI, L. Educación, cuidado y derechos - Propuestas de políticas públicas. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 10-34, jul./dez. 2011.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domícilios, 2017. **Outras formas de trabalho 2016**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=17274>>. Acesso em 23 de mar. 2018.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna. Coleção Polêmica, 1999.

SORJ, B.; FONTES, A. O *care* como um regime estratificado: implicações de gênero e classe social. In: HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. (Orgs). **Cuidado e cuidadoras as várias faces do trabalho do *care***. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2012.

SORJ, B. Socialização do cuidado e desigualdades sociais. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 26, nº. 1, 2014.

TAMANINI, M.; MONTICELLI, T. Desafios do *care*: vulnerabilidades, políticas e justiça social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, nº. 3, p. 987-1014, set./dez. 2014.

WIESE, M. L.; DAL PRÁ, K. R.; MIOTO, R. C. T. O cuidado como direito social e como questão de política pública. In: **Anais...** Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

Considerações acerca do processo de constituição da noção de sujeito *Considerations about the process of constitution of the subject*

Pedro Rodolfo Fernandes da Silva¹

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar alguns aspectos teóricos-filosóficos do processo de constituição da noção de sujeito. Por meio da revisão da literatura e da análise textual, inicia com uma breve exposição da concepção mítica, avança pela busca do conhecimento de si enfatizando as contribuições de Sócrates e Platão e, sobretudo, de Aristóteles, para quem o sujeito (*hypokeimenon*) é entendido como aquilo de que se fala ou ao que se atribuem qualidades ou determinações, ou aquilo ao qual inerem qualidades ou determinações, ou seja, uma espécie de substrato. Por fim, apresenta-se como a noção de sujeito, na longa tradição em que as traduções e interpretações dessa noção foram se amalgamando, tornou-se 'princípio da denominação do sujeito pela ação' e, na modernidade, a substituição do sujeito de ação (agente) pelo sujeito do conhecimento (cognoscente).

Palavras-chave: Sujeito. Conhecimento de si. Alma. Agente. Potência.

Abstract

The present article aims to analyze some theoretical-philosophical aspects of the process of constitution of the notion of subject. Through the revision of literature and textual analysis, it begins with a brief exposition of the mythical conception, advances by the search for knowledge of himself emphasizing the contributions of Socrates and Plato and, above all, of Aristotle, for whom the subject (*hypokeimenon*) is understood as that about of what speaks or to which qualities or determinations are attributed, or that to which inhere qualities or determinations, that is, a kind of substrate. Finally, it presents as a notion of subject, in the long tradition in which the translations and interpretations were amalgamating, becoming the principle of the denomination of subject by the action and, in the modernity, a substitution of the subject of action (agent) by the subject of knowledge (cognoscent).

Keywords: Subject. Self-knowledge. Soul. Agent. Power.

¹ Doutor, professor na Universidade Federal do Amazonas - UFAM - pedrofernandes845@gmail.com

INTRODUÇÃO

O processo teórico-filosófico da constituição da noção de sujeito remonta às origens do pensamento ocidental, notadamente desde os mitos gregos e a origem da filosofia. Sem pretender esgotar tema tão vasto e não pouco controverso, objetiva-se verificar, de modo sumário, as possíveis origens da noção de sujeito, desde as fontes míticas e a filosofia pré-socrática, concentrando-se em Aristóteles, filósofo a partir do qual a noção de sujeito assumiu outros matizes. Por fim, a partir da interpretação da noção de sujeito (*hypokeime-non*) de Aristóteles, pretende-se apontar algumas possibilidades de interpretação considerando a recepção de tal noção pelos medievais e a constituição do sujeito do conhecimento na modernidade.

O método adotado é o da revisão da literatura e análise textual, destacando-se as obras de alguns filósofos e de vários comentadores, os quais permitiram a tessitura do texto analítico-argumentativo. Desse modo, trata-se de um artigo que resulta de pesquisa bibliográfica cuja pergunta fundamental é sobre o processo de constituição da noção de sujeito, ou seja, sobre como a noção de sujeito foi se constituindo em um processo de interpretação em que as concepções foram se amalgamando de modo a determinar um sentido específico na modernidade, a saber, o sentido de sujeito do conhecimento.

Isto posto, pode-se afirmar que a referência à noção de sujeito remonta às origens do próprio pensamento ocidental. Já no período mítico encontram-se elementos nas narrativas que dão conta da manifestação do sujeito nas poesias, embora estas não se exprimissem à maneira da subjetividade moderna. Nesse sentido, afirma Jaeger:

Não é pelo mero extravasamento da subjetividade que o indivíduo grego alcança a liberdade e a amplidão de movimentos da sua consciência, mas sim pela sua própria objetivação espiritual. E é na medida em que se contrapõe a um mundo exterior, regido por leis próprias, que ele descobre as suas próprias leis internas (JAEGER, 2003, p. 151).

Assim, diferentemente da concepção moderna na qual a liberdade e o conhecimento de si fundamentam a noção de sujeito, na antiguidade tal concepção implica a objetivação espiritual das leis internas, tal como se observa nos mitos gregos, principal fonte da representação que a cultura arcaica grega possui sobre o homem:

O mito grego arcaico evoca o assomo orgulhoso (*hybris*) do homem para se igualar aos deuses e a resposta dos deuses a essa pretensão desmedida, inscrita no decreto implacável do destino (*moira*) que provoca as peripécias e o desfecho trágico na vida dos mortais. Essa situação do homem diante do divino está na origem da sabedoria gnômica ou sapiencial ligada sobretudo ao templo de Apolo em Delfos e que multiplica os preceitos de moderação (*isophrosyne*): *meden agan*, “nada em excesso”, *gnothi sauton*, “conhece-te a ti mesmo”, etc. (LIMA-VAZ, 1998, p. 28).

Assim, a noção de sujeito no mito grego implica na relação do homem com o divino e no conhecimento de si pelo qual poder-se-ia dominar a própria *hybris* e pelo qual poder-se-ia reconhecer, no interior do humano, as leis inscritas no cosmos.

I – O CONHECIMENTO DE SI NA FILOSOFIA

Na história da filosofia, a busca pelo conhecimento de si encontra suas primeiras expressões entre os pré-socráticos, como expressa o fragmento 101 de Heráclito: “Busquei-me a mim mesmo”¹ (BERGE, 1969, p. 282-3). Segundo Hussey (2008, p. 156), para Heráclito a “alma é, durante a vida, a portadora da identidade pessoal e do caráter de um indivíduo, bem como o centro organizador da inteligência e da ação. É o que uma pessoa realmente é. A teoria a respeito da alma é a teoria a respeito da natureza humana”. Tal paralelismo parece possível uma vez que para os gregos a natureza (*physis*) implica força de vida e movimento, pelos quais os processos de gênese (origem e nascimento e, pois, explicação do devir) já não se assentam na imagem mítica da união sexual dos deuses, mas na força pujante inerente à própria *physis*, que é o cerne da questão pré-socrática e a partir da qual esses pensadores são denominados *physikoi*, isto é, pesquisadores da natureza. A *physis*, portanto, é a realidade primeira, originária e fundamental. Também se pode afirmar que entre os atomistas havia a busca pelo conhecimento de si como em Demócrito, para quem “a felicidade não mora em rebanhos nem em ouro; a alma (*psykhé*) é a moradia da divindade (*daímon*)” (OS PRÉ-SOCRÁTICOS, 1996, p. 288). Segundo a interpretação de Laks (2008, p. 323), o termo *daímon* aqui nessa passagem expressa a noção de um ‘si mesmo’, ou seja, mediante o conhecimento do *daímon* que habita a alma, pode-se alcançar a felicidade.

Apesar disso, a busca pelo conhecimento de si alcança na filosofia socrático-platônica sua expressão mais completa porque tais pensadores se encontravam na querela com os sofistas sobre problemas antropológico-morais. Atribui-se aos sofistas a mudança na trajetória das questões filosóficas discutidas até então. Nesse sentido, é célebre o debate entre Sócrates e Protágoras acerca do ensino da virtude para a vida política, pois enquanto para o primeiro a virtude é algo que deve ser ensinada por quem a possui, a saber, o filósofo, para o segundo a virtude necessária para a vida política é inata a todo homem de modo que a instrução necessária é relativa à capacidade de persuadir para fazer parecer verdadeiro o falso, e o falso, verdadeiro. Nesse contexto, o conhecimento de si assume, em Sócrates, a conotação de conhecer o *daímon* que inspira a alma a buscar a virtude, e nos Sofistas perpassa pela ideia de que o conhecimento de si implica aperfeiçoar as habilidades de retórica e oratória pelas quais se pode vencer no debate.

No diálogo intitulado *O Primeiro Alcibíades* (PLATÃO, 1975), Sócrates defende a necessidade de conhecer a arte que torna o homem melhor. Porém, para tal, adverte que não seria possível conhecer esta arte sem que antes soubéssemos o que somos, ao que acrescenta que quer seja fácil ou difícil conhecer a si mesmo, o que é certo é que, conhecendo-nos, ficaremos em condições de saber como cuidar de nós mesmos, o que não poderíamos fazer se não nos conhecêssemos. Disso resulta que a primeira distinção estabelecida é a de que o homem não é o seu corpo, mas o que se serve do corpo. Segue que a alma governa o corpo, definição comprovada pelo argumento de que o homem não é governado pela união corpo e alma, pois se uma das partes não governa a outra, não há possibilidade de vir a fazê-lo a reunião das duas. É a alma que recomenda o preceito ‘conhece-te a ti mesmo’, ou seja, quem conhece alguma parte do próprio corpo, conhece somente algo de si mesmo, algo de que se vale, mas não conhece a si mesmo. Conhecer a si mesmo implica em que a alma olhe para si mesma e busque em si a sua virtude específica, a saber, a inteligência, onde estão o conhecimento e a reflexão que mais se assemelham ao divino, de modo que quem a contemplar e estiver em condições de perceber o que nela há de divino, a saber, deus e o pensamento, com muita probabilidade conhecerá a si mesmo.

Segundo Jaeger (2003), a concepção socrática de alma difere da platônica, pois Platão postulava, pela teoria dos contrários, a imortalidade da alma no *Fédon* (PLATÃO, 1988) e a teoria da preexistência, no *Menon* (PLATÃO, 1987). Sócrates, por sua vez, na *Apologia* (PLATÃO, 1985), em face de sua morte, não diz qual será

1

Frag. 101: ‘Εδιζησάμην ἑμῶυτόν – Busquei-me a mim mesmo. – c. VII 5,8 g. (igidem, Adversus Coloten 20).

sua sorte depois desta vida. Assim, para ele a alma não é uma substância como é para Platão, pois “Sócrates não decide se ela é ou não separável do corpo. Servir a alma é servir a Deus, não porque ela seja um hóspede *daimônico*, mas sim porque ela é espírito pensante e razão moral, e estes são os bens supremos do mundo” (JAEGER, 2003, p. 532). Desse modo, a alma para Sócrates implica: 1) certa teleologia do bem; 2) a valorização ética do indivíduo e 3) a primazia da faculdade mental no homem.

A temática da alma em suas várias questões (o que define o homem, primazia da alma sobre o corpo, a imortalidade da alma, a alma que faz o homem semelhante ao divino, etc) está presente em toda a filosofia de Platão, como se verifica, por exemplo, no *Fédon* (PLATÃO, 1988), diálogo no qual afirma que uma vez que a alma é imortal, faz-se necessário zelar por ela não só durante este período de tempo que chamamos de vida, mas também na eternidade. Assim, é inegável a contribuição de Sócrates e Platão à filosofia do sujeito à medida que colocaram as questões antropológicas e morais no centro do debate filosófico e possibilitaram a relevante discussão filosófica sobre a alma.

Ora, é justamente essa a descoberta platônica, a novidade introduzida na maneira de o homem apreender-se a si mesmo: o homem é a sua alma. Porque a alma que Platão descobriu é o que constitui a verdadeira natureza do homem que ele buscou (IGLÉSIAS, 1998, p. 59-60).

Desse modo, a contribuição platônica pela busca do conhecimento de si é uma espécie de síntese porque congrega a tradição pré-socrática da relação do homem com o *kosmos*, a tradição sofística do homem como ser de cultura (*paideia*) destinado à vida política, e a herança tipicamente socrática sobre a discussão do homem interior e da *psyche*.

1.2 - O CONHECIMENTO DE SI EM ARISTÓTELES: O DE ANIMA

A interpretação dualista da concepção platônica de homem, fortemente pautada no diálogo *Fédon*, embora não seja a única e tampouco seja desprovida de controvérsias - haja vista, por exemplo, as análises antropológicas feitas a partir do *Timeu* (PLATÃO, 1992) no qual Platão descreve em detalhes a estrutura do corpo e as relações do corpo com a alma, considerando o homem a partir da conjunção da alma e do corpo - possibilita visualizar de modo mais evidente a concepção aristotélica que se mostra antiplatônica. Em suma, a filosofia aristotélica poderia ser vista como a história de uma subversão do platonismo e da metafísica e, portanto, de uma conversão ao empirismo e ao naturalismo (REALE, 1994). A concepção aristotélica de homem passou por uma evolução, partindo do dualismo platônico a um monismo hilemórfico (alma como forma do corpo), como no tratado *Pery Psychês (Sobre a Alma)*. Desse modo, a filosofia das coisas humanas tem no rol das ciências seu lugar próprio, qual seja, o das ciências práticas que buscam o saber para alcançar, por meio dele, a perfeição moral.

Tais ciências práticas inserem a investigação sobre o ser humano na pesquisa da natureza, a qual o homem pertence, e na ciência das coisas primeiras e divinas, para a qual o homem pode elevar-se. Portanto, “o centro da concepção aristotélica do homem é, assim, a *physis*, mas animada pelo dinamismo teleológico da forma (*entelecheia*) que lhe é imanente e, como forma ou eidos, é seu núcleo inteligível” (LIMA-VAZ, 1988, p. 39). Aristóteles transpõe assim para o horizonte da *physis* o *telos* ou o fim do ser e do agir do homem, o qual Platão situara no horizonte do mundo ideal. Ao transpor para o horizonte da *physis* o *telos* humano, Aristóteles não só se distancia de Platão como também inaugura uma nova forma de interpretação do conhecimento de si: investigar a *physis* humana a partir de sua *psykhê* que, diferentemente de seus antecessores, é entendida como causa e princípio do corpo que vive, ou seja, princípio de movimento.

No tratado *Pery Psykhês (Sobre a Alma)* Aristóteles tem por objeto a *psykhê*, ou seja, o que diferencia um ser natural animado de um inanimado. No que se refere à ética, além de apresentar os parâmetros gerais da complexa relação entre a razão e a vontade, o tratado apresenta o problema da escolha intemporal decorrente do apetite que ordena desejar o imediato, ou seja, o que faz mover é a capacidade de desejar enquanto tal. O tratado acrescenta ainda uma análise das potências humanas na qual apresenta a doutrina da virtude como disposição adquirida (*hexis*). Quanto à teoria do conhecimento, o tratado aborda a natureza e os princípios da inteligência, apresentando o tema do intelecto que produz os inteligíveis (ARISTÓTELES, 2010a), o qual ocasionará inúmeras discussões e controvérsias na posteridade. Conceito análogo também é utilizado quando explica a possibilidade que o intelecto tem de receber toda e qualquer noção inteligível, tal como se fosse uma tabuinha na qual nada ainda estivesse escrito em ato.

A obra *Pery Psykhês* se divide em três livros, o primeiro dos quais aborda os problemas gerais de uma ciência da *psykhê* contestando as teses precedentes que não são suficientes para o estabelecimento dessa ciência. O segundo livro inicia por uma busca indutiva da definição de *psykhê* como o primeiro ato de um corpo natural que possui vida em potência, após o que estuda as funções da *psykhê* de forma gradativa, da nutrição – comum a todos os viventes – passando pela sensação e culminando, no livro três, com a inteligência, atividade especificamente humana. Neste último livro é retomada a análise da sensação em sua relação com a função motriz da *psykhê*. O objetivo do tratado pode ser compreendido como o exame e a solução de três ordens de problemas: 1) o do gênero da *psykhê*; 2) o da unidade da *psykhê*, que visa examinar se a alma é divisível ou não e 3) o da definição da *psykhê*, estabelecendo os atributos da alma como capacidades de diversas modalidades.

Assim, a terceira ordem de problemas implica questionar que gênero de coisas pode garantir a unidade do ser e estabelecer as formas de variedade dos atributos deste. Para Aristóteles, alma e corpo são, de alguma maneira, uma unidade, sendo que a alma dá unidade ao corpo ou matéria permitindo ao ser vivo empenhar-se em suas várias funções. Geralmente é a pessoa ou animal, composto de alma e corpo, e não simplesmente a alma, que faz as coisas, como experimentar emoções, perceber, pensar, ou seja, talvez seja melhor dizer que não a alma se apieda ou apreende ou raciocina, mas que o homem o faz com a alma (ARISTÓTELES, 2010a). Assim, ter *psykhê* é ser capaz de colocar certa ordem nas partes materiais de modo a manter-se livre do perecimento.

Desse modo, Aristóteles prepara uma compreensão da alma suficiente para dar conta da forma como o conhecimento de si pode ser usado para significar a pessoa individual ou ser vivo. Como um tratado científico e teórico, o *Pery Psykhê* não trata de um indivíduo em particular, como Sócrates, mas explora o que capacita os vários indivíduos a serem os indivíduos que são. O tratado vai além ao estudar a relação entre o corpo e a alma, e o comum significado do si mesmo para determinar o que é a própria alma e quais são as suas várias capacidades funcionais. Estas investigações respondem ao mais peculiar sentido do conhecimento de si, o qual se refere ao próprio ser ou à essência. Assim, tais capacidades como as de nutrição, percepção sensorial e pensamento, dão acesso aos modos mais característicos do si mesmo para diferentes níveis de seres vivos. À medida que Aristóteles avança no tratado, procura mostrar que apesar da alma ser princípio de movimento, ela não pode estar em movimento. Ao admitir tal tese, inova em propor a alma como “o primeiro ato de um corpo natural que possui órgãos” (ARISTÓTELES, 2010a, p. 62).

A capacidade nutritiva é partilhada comumente entre plantas, animais e seres humanos. Com os animais, os humanos partilham também a capacidade de percepção sensorial, junto da qual se dão o prazer, a dor, a imaginação (*phantasia*), o desejo e a autoconsciência. O intelecto é o que possibilita o conhecimento de si e o movimento voluntário e, por isso, distingue os humanos dos demais seres vivos mortais. Embora não tenha um órgão corporal específico, como os sentidos, os humanos só pensam porque têm a percepção sensorial pela qual o intelecto é ativado. Por isso, se nada percebêssemos, nada apreenderíamos e nem com-

preenderíamos. Ainda, quando se percebe, percebe-se necessariamente, ao mesmo tempo, alguma imagem. Disso, as imagens são, pois, como sensações, só que sem matéria (ARISTÓTELES, 2010a).

Assim, todas as operações dos seres vivos mortais envolvem o corpo e a alma. Mas, embora os seres vivos mais evoluídos tenham corpos organizados de forma mais complexa, suas operações são dependentes, ao menos de alguma forma, do corpo, pois este fornece órgãos ou ferramentas para que a alma deles se utilize. Porém, o corpo é um mero instrumento para a alma e não é fundamentalmente inteligível.

A alma, por meio de sua mais excelente capacidade e operação, a saber, o intelecto e o pensar, pode alcançar o conhecimento de si, de modo que o *Pery Psychê* pode ser entendido como uma obra que permite interpretá-la à luz dessa temática.

Com relação ao conhecimento de si e o ser divino, visto que deus tem vida e que o ato do pensamento é vida e deus é esse ato, então deus é pensamento do próprio pensamento (ARISTÓTELES, 2012). Assim, porque deus é realidade sem potencialidade, ele é pensamento (*noesis*) mais que intelecto (*nous*), que é apenas uma capacidade para pensar. Consequentemente, o ser humano ao compreender seu próprio intelecto, prepara-se para alguma noção do que é o divino nele. Enquanto os antecessores de Aristóteles limitam a compreensão de vida como critério de movimento, respiração e consciência, o Estagirita entende que toda alma implica vida, mas que esta pode superar a alma servindo como princípio dela. Ao dedicar maior atenção à vida, Aristóteles reconhece que há variadas formas de vida e que o tipo básico é a que implica nutrição, crescimento e declínio. Daí que a vida começa com as plantas e inclui animais, e não como a maioria dos antecessores supunha que começava com os animais. Portanto, vida e alma não se limitam a esses seres que podem ter conhecimento de si, pois alma e vida assumem suas origens abaixo do nível de consciência. De igual modo, os animais têm alma e vida. Os humanos, têm alma, vida e são capazes de se conhecerem a si mesmos. Porém, no que se refere aos deuses, a vida e o conhecimento de si transcendem o alcance da alma.

Quanto à possível existência do conhecimento de si dos seres mortais após a morte, ou seja, a imortalidade da alma, nada autoriza supor que isso ocorra na concepção de Aristóteles uma vez que quando o corpo se torna disfuncional, ele não pode suportar o funcionamento nutritivo essencial para a vida mortal. É claro que existem disfunções temporárias, por exemplo, sono, embriaguez, desmaio, lesão, doença, que podem ser recuperadas, mas a morte se apresenta como algo final. A única maneira pela qual a alma poderia continuar é se ela pudesse reencarnar-se, o que parece não encontrar crédito da parte de Aristóteles porque a alma é o princípio da vida de seu próprio corpo. O intelecto também parece se originar de fora de nós, visto que aprendemos muito com aqueles que já sabem. Se os humanos sempre existiram, o intelecto parece ter sempre existido. Talvez, portanto, o intelecto de alguma forma se mantenha, embora não a alma, especialmente na medida em que o intelecto é afetado e separado. Com a perda do corpo, contudo, a capacidade sensitiva e a memória são perdidas também. Assim, parece que intelecto sem corpo e sem a alma não pode manter-se ou afetar-se com os particulares, mas somente com as coisas verdadeiramente inteligíveis (POLANSKY, 2007).

Em *Pery Psychê*, além do enfoque notadamente biopsíquico na análise da alma, essa também é vista do ponto de vista lógico - à medida que no início do Livro II Aristóteles se propõe definir o que é a alma e qual seria seu enunciado mais geral, à medida que define a alma como substância, no sentido de forma de um corpo natural que possui vida em potência. Pouco adiante, alçando a um enunciado mais geral, afirma que a alma é "uma substância de acordo com uma definição, e isso é o que é ser para um corpo daquele tipo" (ARISTÓTELES, 2010a, p. 62-3), qual seja, um corpo natural.

É sugerido ainda que a substância seja a forma no sentido daquilo por meio do qual o sujeito é dito algo de determinado, haja vista que é esta que permanece, tal como no ser vivo que mesmo a matéria do

corpo sendo alterada, a forma do ser vivo se mantém ao longo da vida. Desse modo, a relação entre forma e matéria implica que a forma possua um *telos* que a projeta como separada. Assim, na geração dos seres naturais, a alma é a forma do corpo inscrita nos organismos vivos, denominada de atualidade primeira.

1.3 - O CONHECIMENTO DE SI NAS CATEGORIAS E NA METAFÍSICA

Além das análises contidas no *Pery Psychê* que permitem vislumbrar a sequência histórica do processo de desenvolvimento da noção de conhecimento de si, faz-se necessária a leitura e o comentário de algumas passagens das *Categorias*, tratado lógico no qual Aristóteles define a substância primeira como aquilo que nunca é predicado, mas sempre sujeito, porque, permanecendo a mesma, sofre mudança e admite o vir a ser (ARISTÓTELES, 2010b).

Tal tratado se distingue dos demais que compõem o *Órganon* porque não apresenta introdução, plano e método, bem como não há um tratamento histórico do tema. Trata-se de um livro único, organizado em quinze capítulos, divididos em três seções: (a) os antepredicamentos (1a1 – b24); (b) os predicamentos (1b25 – 11b7) e (c) os pós-predicamentos (11b17 – 15b32). A maior seção é a b, na qual são examinadas as categorias da substância, da quantidade, dos relativos, da qualidade e do agir e sofrer. Além disso, *Categorias* é o tratado que abre o *Órganon* e, na edição de Andrônico de Rodes, é o início do *corpus aristotelicum*, ou seja, é considerado por muitos como a porta de acesso à filosofia aristotélica. Com relação ao título da obra *Categorias*, alguns pesquisadores chegaram a sustentar que o termo *κατηγορία* (categoria) tinha o sentido básico de figuras de predicação, as quais exprimiriam os tipos básicos de predicação comandados pela estrutura sintática da língua.

Em contraste, Hermann Bonitz sustentou que o termo *κατηγορία* designava antes os diferentes modos – tomados em sua máxima generalidade – pelos quais asserimos o ser. Bonitz procurava enfraquecer a ligação com a noção sintática de predicado, fortalecendo, ao contrário, a associação com a noção de gêneros supremos do ser. Neste sentido, ele nega que a tábua de categorias derive de relações sintáticas ou gramaticais, como se refletissem as estruturas básicas da predicação; as categorias são antes os conceitos supremos que são designados pelo nome comum de *ser*, τὸ ὄν, e por isso designam mais propriamente os gêneros supremos do ser (ZINGANO, 2013, p. 227).

Portanto, embora haja o apelo da linguagem, o problema parece ser, antes de tudo, eminentemente lógico, pois embora as categorias sejam conceitos relacionais, elas dizem uma relação lógica e não meramente linguística. Dentre essas categorias, a de substância é a que melhor diz o ser, pois o diz de modo primário. Assim, no tratado *Categorias*, o indivíduo é tomado como exemplo para falar da substância primeira que é aquilo que não é nem dito de um sujeito nem em um sujeito, de modo que todas as coisas (acidentes ou itens que inerem a um substrato) ou são predicados da substância primeira ou estão presentes nesta como seus sujeitos.

Embora o indivíduo continue em destaque na obra *Metafísica*, o que se observa é que neste tratado o indivíduo é pensado em termos de matéria e forma, o que não está presente em *Categorias*. Além disso, a forma é tomada como substância primeira enquanto que o gênero é destituído de substancialidade (ARISTÓTELES, 2012). Para além da discussão sobre a autenticidade do tratado *Categorias*, é bastante patente as diferenças doutrinárias existentes entre os textos das *Categorias* e da *Metafísica*. De qualquer modo, é tese bem aceita que as *Categorias* representam como que um primeiro estágio do desenvolvimento da reflexão aristotélica cujo ápice se encontra na doutrina das formas substanciais, na obra *Metafísica*. O que se observa

é que, nesse último estágio, a teoria platônica baseada na dualidade entre mundo ideal e mundo real é invertida de modo que o universal cede a primazia para o indivíduo como base ontológica do mundo².

A substância é tomada como termo simples (não combinado) para dizer o que uma coisa é, como por exemplo, homem e cavalo. Porém, esses termos em si mesmos não são positivamente assertivos, pois para ser uma afirmação ou negação, devem estar unidos a outros termos. Isso significa dizer que a substância é uma categoria que diz o ser sem estar em combinação com outra categoria porque ela nunca é predicado, mas sempre sujeito (ARISTÓTELES, 2010b).

II - DO CONHECIMENTO DE SI AO SUJEITO DO CONHECIMENTO

Pelo exposto, observa-se que, desde Aristóteles, “a palavra ‘sujeito’ designa alguma coisa como um suporte ou um substrato dotado de uma capacidade receptiva; ‘pensamento’, uma afecção ou um afeto, ou, para falar no rude idiomático aristotélico, uma ‘alteração’ de um tipo particular” (LIBERA, 2013, p. 19). Assim, embora no pensamento aristotélico fosse improvável a associação entre os conceitos de sujeito e agente - no sentido de princípio do pensamento no homem - ocorre que, segundo Libera (2013), em um determinado momento da história da filosofia o homem se tornou ‘sujeito do pensamento’, depois ‘sujeito pensante’. Com isso, o autor pretende “traçar os aspectos decisivos, ou melhor dizendo, expor as condições históricas mais importantes do nascimento do sujeito” (LIBERA, 2013, p. 20). Assim, inspirando-se em alguns textos heideggerianos e foucaultianos, Libera utiliza da arqueologia do saber, de inspiração foucaultiana, como método para buscar na Idade Média - período ignorado pela maior parte dos historiadores da filosofia, sobretudo porque atribuem aos modernos o nascimento do sujeito – a construção do conceito filosófico de *subiectum* e, com isso, pretende restituir algumas etapas desse processo que culminou na compreensão moderna de sujeito, tendo como ponto de partida a pergunta sobre como o sujeito pensante, ou o homem enquanto agente do pensamento, entrou na filosofia. Dito de modo sucinto, a proposta de Libera consiste em analisar, por meio do método arqueológico, a invenção da subjetividade segundo a análise heideggeriana, tecendo uma leitura crítica e historial. Desse modo, a interpretação kantiana do cogito, que para Heidegger é momento decisivo do início da história da subjetividade moderna, é o horizonte no qual Libera tratará do advento do sujeito não como acontecimento, mas como figura discursiva.

O trabalho de Libera enfatiza, sobretudo, problemas relativos às concepções aristotélica e agostiniana acerca da noção de sujeito. Por outro lado, a discussão ocorrida no século XIII que envolveu os averroístas e Tomás de Aquino, entre outros, que é de vital importância para o propósito de Libera, tem para o presente a função de elucidar as mutações do conceito ‘sujeito’ até a modernidade.

Dentre as definições e distinções necessárias a serem feitas nesse campo conceitual, a de filosofia do sujeito é uma delas porque quando uma ação é narrada ou uma palavra é citada ou uma experiência é vivida, implica sempre responder à pergunta “quem”, invocando para isso um sujeito que é tomado em sentido especial e filosófico e que deve apresentar-se a si mesmo em primeira pessoa, tal como aquilo a que os filósofos chamam de autoposição, ou seja, o sujeito coloca-se como consciência autodeterminada no contexto de uma narrativa.

Nesse contexto de uma filosofia do sujeito, colocam-se questões relativas a como se formulou uma doutrina da substância, considerando desde a concepção aristotélica, passando pelos medievais até Descartes, quando o *ego* se pretende constitutivo de uma ontologia. Ainda, como se passa de um “alguém” para um “sujeito”, ou seja, de um indeterminado para um determinado? Ou de sujeito para agente, tendo em vista

2 Sobre a unidade e autenticidade do tratado *Categorias*, conferir: FREDE, 1987, p. 11 – 28. Sobre a evolução da doutrina das formas substanciais, ver mesma obra, p. 29-48.

as noções de cognoscente e agente? Enfim, como explicar a equação formulada pelos tradutores que estabelecem uma igualdade entre termos como *einer* = sujeito = *agency* = eu? A história do ingresso do sujeito na filosofia revela que as traduções implicam em superposições de conceitos cujos significados nem sempre se equivalem. Assim, a problemática não se limita a questões meramente gramaticais, mas implica na compreensão lógica dos termos e no esforço dos pensadores em fundamentar a equivalência desses termos e a estrutura de um sistema por meio dos argumentos.

Na busca de clarificar a pergunta pelo sujeito e na tentativa de deslindar as questões colocadas acima, é que se apresentou a noção de 'si mesmo' entre os pré-socráticos, a qual denota uma consciência que se encontra na esfera da *noesis* (pensamento) e do *nous* (intuição intelectual) ao passo que em Aristóteles, como consequência da imanentização dos princípios explicativos do mundo, que este pensador promoveu, a formulação de um 'si mesmo' pode ser entendida como alma e como substância primeira, indivíduo. Dito de outro modo, em Aristóteles, a busca pelo 'si mesmo', embora seja também uma busca pelos princípios metafísicos que fundamentam a realidade empírica. Isso significa dizer que a partir de Aristóteles a busca pelo 'si mesmo', seja na metafísica, seja na lógica, na teoria do conhecimento ou em outras áreas, implica necessariamente que se volte à realidade empírica para aí investigar os fundamentos últimos. Delimitando para o que interessa nesse texto, a guinada aristotélica insere a busca pelo 'si mesmo' numa perspectiva do sujeito imanente que conhece e age.

Assim, a trajetória de transformação que a busca pelo 'si mesmo' percorre ao longo de toda tradição filosófica aponta para um quiasma do agente, ou seja, para um cruzamento de dois princípios: 1 – princípio da denominação do sujeito pelo acidente, e 2 – princípio da sujeição da ação na potência de um agente. Segundo Libera,

O encontro e depois a síntese de 1 e 2, ou seja, do 'princípio da denominação do sujeito pelo acidente' (PDSA) e do 'princípio da sujeição da ação na potência de um agente' (PSAPA), completados por 3, o 'princípio da operação pela forma', estão na origem do 'quiasma da agência', ou seja, da substituição do termo *agens* pelo termo *subiectum*, na formulação daquilo que eu chamaria de 'princípio da denominação do sujeito pela ação' (PDSAC), definido: PDSAC def: *subiectum denominatur a propria actione*³(LIBERA, 2013, p. 61).

Desse quiasma do agente, em que o agente é substituído pelo sujeito, Libera pretende fazer a pedra angular para a compreensão da constituição do sujeito moderno. Desse modo, a síntese 'princípio da denominação do sujeito pela ação' é assimilada e interpretada por longa tradição até que, na Modernidade, a noção de sujeito acaba por remeter àquele que conhece, o sujeito de razão (DESCARTES, 1996), ou seja, o sujeito é denominado por certo tipo de conhecimento, o racional entendido como algo firme e de constante nas ciências, de modo a que todo conhecimento duvidoso e incerto necessita ser afastado.

CONCLUSÃO

A noção de sujeito, presente no pensamento ocidental desde suas origens, apresenta-se como resultado de uma fusão de interpretações, traduções e concepções. Dentre elas, a concepção de sujeito em sua objetivação espiritual face ao mundo exterior regido pelas leis divinas, como nos mitos, ou em sua objetivação natural face às leis da natureza (*physis*), como entre os pré-socráticos. A noção de sujeito, na filosofia socrático-platônica, remete à busca do conhecimento de si, como forma de atender ao imperativo délfico

3

Uma possível tradução de *subiectum denominatur a propria actione*: – o sujeito é denominado pela própria ação.

trazido por Sócrates ao seio da filosofia. Nesse sentido, a noção de sujeito é pensada a partir daquilo que é constitutivo do ser humano, a saber, sua alma. Assim, tanto na filosofia socrático-platônica, como na aristotélica, a noção de sujeito remeterá à própria concepção de alma, ressaltando-se as particularidades no modo de conceber a alma.

Em Aristóteles, a noção de sujeito implica no conhecimento da alma enquanto princípio de unidade e de movimento, e pela qual as potências são atualizadas. Assim, as potências de nutrição, percepção sensorial e pensamento caracterizam os diversos níveis de seres vivos e, no caso do ser humano, a potência do pensamento é quem melhor o caracteriza. Além disso, a noção de sujeito, em Aristóteles pode, ainda, ser compreendida a partir da leitura lógico-metafísica, pela qual afirma-se que o sujeito é a substância a qual inerem os atributos.

A contribuição de Aristóteles para a discussão sobre o sujeito permanecerá ao longo de toda a Antiguidade Tardia e a Idade Média, assumindo diversas camadas interpretativas que culminarão num certo quiasma do agente pelo qual o princípio da denominação do sujeito pela ação é substituído pelo princípio da denominação do sujeito pelo conhecimento, tal como se observa no contexto da modernidade, ressaltando-se, porém, que tal conhecimento é de um tipo específico, a saber, o científico-racional, forjado nas concepções dos pensadores dos séculos XVI e XVII, como Descartes.

Assim, a noção de sujeito, constituída ao longo de toda a tradição ocidental, apresenta-se como resultado de amalgamada multiplicidade de interpretações e concepções que marcam sua realidade polissêmica a qual, a partir do século XVII, receberá outra concepção, designando sujeito como aquele que é capaz de certo tipo de conhecimento, a saber, o científico.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Categorias*. IN: _____. **Órganon**: *Categorias; Da interpretação; Analíticos Anteriores; Analíticos Posteriores; Tópicos; Refutações Sofísticas*. Tradução, textos adicionais e notas de Edson Bini. 2ª edição. Bauru, SP: EDIPRO, 2010b.

_____. **Metafísica**. Tradução, textos adicionais e notas de Edição Bini. 2ª edição. São Paulo: EDIPRO, 2012.

_____. **Sobre a Alma**. Tradução de Ana Maria Lóio. Revisão científica de Tomás Calvo Martinez. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Imprensa Nacional-Casa Da Moeda: Lisboa, 2010a.

BERGE, Damião. **O logos heraclítico**: introdução ao estudo dos fragmentos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1969.

DESCARTES, René. **Discurso do Método. As Paixões da Alma. Meditações. Objeções e respostas**. Introdução de Gilles-Gaston Granger. Prefácio e notas de Gérard Lebrun. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

FREDE, M. *Categories in Aristotle*. In: _____. **Essays in Ancient Philosophy**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

HUSSEY, Edward. Heráclito. In: LONG, A. A. **Primórdios da Filosofia Grega**. Tradução de Paulo Ferreira. (Col. Companions & Companions). Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2008.

IGLÉSIAS, M. Platão: A descoberta da alma. **Boletim do CPA**, Campinas, nº5/6, jan/dez, 1998, p. 13-60.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução de Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LAKS, André. Alma, sensação e pensamento. In: LONG, A. A. **Primórdios da Filosofia Grega**. Tradução de Paulo Ferreira. (Col. Companions & Companions). Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2008.

LIBERA, Alain. **Arqueologia do Sujeito**: nascimento do sujeito. Tradução de Fátima Conceição Murad. São Paulo: Editora FAP-UNIFESP, 2013.

LIMA-VAZ, H.C. **Antropologia Filosófica I**. São Paulo: Loyola, 1998.

OS PRÉ-SOCRÁTICOS. **Fragmentos, doxografia e comentários**. Seleção de Textos e supervisão: Prof. José Cavalcante de Souza. Dados biográficos. Remberto Francisco Kuhnen. Consultoria: José Américo Motta Pessanha. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

PLATÃO. **Diálogos**. Vol V: Fedro; Cartas; O Primeiro Alcibiades. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 1975.

PLATÓN. **Diálogos I**: Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hípias Menor, Hípias Mayor, Laques, Protágoras. Introducción general por Emilio Lledó Íñigo. Traducción y notas por J. Calongue Ruiz, Lledó Íñigo, E. Lledó Íñigo. Madrid: Editorial Gredos S.A., 1985.

PLATÓN. **Diálogos II**: Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón Crátilo. Traducciones, introducciones y notas por J. Calongue Ruiz, E. Acosta Méndez, F.J. Olivieri, J. L. Calvo. Madrid: Editorial Gredos S.A., 1987.

PLATÓN. **Diálogos III**: Fedón, Banquete, Fedro. Traducciones, introducciones y notas por C. García Gual, M. Martínez Hernández, E. Lledó Íñigo. Madrid: Editorial Gredos S.A., 1988.

PLATÓN. **Diálogos VI**: Filebo, Timeo, Critias. Traducciones, introducciones y notas por María Ángeles Duran y Francisco Lisi. Madrid: Editorial Gredos S.A., 1992.

POLANSKY, Ronald. **Aristotle's De Anima**. Cambridge University Press, 2007.

REALE, Giovanni. História da Filosofia antiga. II – Platão e Aristóteles. Tradução de Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1994.

ZINGANO, Marco. As Categorias de Aristóteles e a doutrina dos traços do ser. **Revista Dois Pontos**, vol 10, nº 2. Curitiba, São Carlos: 2013, pp. 225-254.

Recebido em 09 de Setembro de 2018 — Aceito em 15 de Novembro de 2018.

Representações sociais do trabalho para o menor aprendiz

Fábio Junior Manzioli¹, Patrícia Ortiz Monteiro²

Resumo

Este estudo trouxe como desígnio identificar as representações sociais trabalho para adolescentes trabalhadores. Tocante ao referencial teórico-metodológico da pesquisa, utilizou-se a Teoria das Representações Sociais, além de uma interlocução a temas subjacentes a adolescência e trabalho. Tratou-se de um estudo realizado por meio de pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Foram entrevistados 20 (vinte) adolescentes trabalhadores participantes do Programa Aprendizagem, de uma instituição de ensino profissional, em um município do Vale do Paraíba Paulista. Foi utilizado como instrumento um roteiro semiestruturado com perguntas abertas, por meio do qual granjeou-se identificar as crenças, considerações, atitudes e valores dos sujeitos, atinentes ao objeto do estudo, o qual foi tratado com o uso do *software* Iramuteq. Os dados analisados de uma das classes de palavras denominada “Aprendiz” indicaram que os adolescentes representam a si próprios com conceitos complexos e multifacetados, mormente apresentando uma imagem pejorativa, ancorada na figura de Aprendiz como escravo.

Palavras-chave: Representações Sociais. Adolescência. Desenvolvimento Humano.

Abstract

This study has provided as a design identify the social representations work for adolescent workers. Regarding the theoretical-methodological reference of the research, the Theory of Social Representations was used, as well as an interlocution to themes underlying about adolescence and work. This study was accomplished through exploratory research with a qualitative approach. Twenty (20) adolescent workers were interviewed in the Learning Program of a professional education institution in a municipality located in the “Vale do Paraíba Paulista”. A semi-structured script with open questions was used as instrument to identify the beliefs, considerations, attitudes and values related to the study object, which was treated using the “Iramuteq” software. The analyzed data of one of the word classes of words denominated “Apprentice” indicated that the adolescents represent themselves with complex and multifaceted concepts, mainly presenting a pejorative image, anchored in the figure of Apprentice as a slave.

Keywords: Social representations. Adolescence. Human development.

¹ Mestrando em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (UNITAU) - pedrofernandes845@gmail.com

² Doutora, professora na Universidade de Taubaté (UNITAU)

1. INTRODUÇÃO

O comportamento do jovem¹ em relação ao mundo do trabalho, constitui um tema de profundo interesse e preocupações para a sociedade. Essas preocupações são facilmente compreensíveis, dada a importância social e cultural do assunto. As discussões sobre este comportamento permeiam o cotidiano do núcleo familiar dos jovens, e estão presentes na pauta do Governo e de acadêmicos das Ciências Sociais².

O trabalho infanto-juvenil é de tal forma notável no país que dados recém apresentados pelo relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2015), apontam que o Brasil é um dos seis países com a maior taxa de jovens estudantes entre quinze e dezesseis anos no mercado de trabalho. Os dados demonstram que 43,7% dos jovens brasileiros, declaram exercer alguma atividade remunerada em seu dia a dia, seja antes ou depois de irem à escola (OCDE, 2015).

Com este cenário, urge compreender o trabalho, como um dos bastiões do desenvolvimento humano, e ainda, considerar sua capacidade de fomentar a socialização dos jovens para os papéis da vida adulta. Com efeito, a socialização do jovem com papeis da vida adulta, pode ser melhor compreendida sob a ótica das Representações Sociais (RS), tendo em conta a existência de um objeto (trabalho) e um sujeito (jovem), e de que este sujeito é um ator social influente afetado por diferentes elementos em seu cotidiano.

De acordo com Jodelet (2009, p.697), o estudo das Representações sociais:

[...] permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo.

É com especial atenção às conjecturas propostas por Jodelet (2009), que se aprofunda a busca da compreensão de quais os significados, emoções e representações os jovens expressam em relação ao universo do trabalho. Além disso, esta visão, leva ao entendimento de como os estudos das Representações Sociais são importantes indicadores das práticas sócias cotidianas dos indivíduos, incluindo-se, evidentemente, elementos concernentes ao trabalho.

Ademais, o trabalho é um elemento central da vida dos indivíduos, Giordano (2000, p. 50), afirma que [...] “o trabalho assume um lugar importante como atividade humana e como realidade social, devido à sua frequência e relevância na vida das pessoas”, e ainda, Nascimento e Miranda (2007, p. 171) argumentam que:

[...] o trabalho tem sido um dos principais temas estudados nas ciências humanas e sociais moderna e contemporânea. Mais do que sobrevivência, é uma das mais expressivas manifestações do ser humano, diferente de ser uma simples atividade que nos permite ter uma renda, contribui para o nosso bem-estar mental e emocional, satisfaz o desejo de ser membro produtivo da sociedade, e nos agrega ou retira a possibilidade de realização pessoal; portanto, cria e desenvolve em nós, certa medida de autoestima, de acordo com a utilização das potencialidades e competências individuais.

1 Para este trabalho, foi utilizada a definição da ONU, que define jovem como o indivíduo cuja idade está compreendida entre 15 e 24 anos.

2 Notadamente, as áreas das ciências sociais com maior interesse neste tema são a psicologia social e a sociologia.

Estas afirmações apontam para a importância do trabalho na vida humana, e sua relevância nas ciências sociais, fato que arrazoa a escolha das representações sociais como fundo para pesquisas deste significativo fator da esfera social. Ainda outra característica dos estudos em Representação Social é digna de nota, segundo Cavedon (1999, p. 3)

[...] elas (representações sociais) possuem um caráter prescritivo, impondo-se sobre os indivíduos como uma espécie de “força irresistível”, incorporando estruturas de pensamento pré-existentes ao próprio sujeito. As representações ditam, de certa forma, o que deve ser pensado a respeito de um dado objeto.

Logo, pode-se compreender que o arcabouço teórico das Representações Sociais são um valioso instrumento para as pesquisas sociais.

A pesquisa, ora proposta, tem como objetivo identificar e compreender as representações sociais do trabalho para adolescentes participantes do Programa Aprendizagem.

2. O DESEMPREGO ENTRE JOVENS E ADOLESCENTES BRASILEIROS

No atual debate sobre as condições sociais, o desemprego é visto como um dos grandes problemas contemporâneos, ele afeta de forma homogênea economias desenvolvidas e economias em desenvolvimento. Segundo especialistas, o desemprego está associado a três hodiernos fatores: a mundialização dos mercados, que se firma na reestruturação da produção, o desenvolvimento e a introdução maciça de novas tecnologias no meio produtivo que utiliza cada vez menos mão-de-obra, e por último, o fim de um período de crescimento econômico sustentado, o qual subsidiava um sistema de pleno emprego encontrado em grandes economias (KATO; PONCHIROLI, 2002).

No Brasil, o cenário do desemprego é ainda mais complexo, além de encerrar os elementos acima apresentados, o país passa nos últimos anos por uma forte crise econômica e política que culminou em 2016 no impeachment de sua Presidente da República, estes elementos fatalmente afetaram a já fragilizada economia do país, aumentando substancialmente o desemprego. Segundo dados do IBGE (2017), o Brasil possui 13,8 milhões de desempregados, deste contingente de pessoas sem ocupação, que somam quase 14% da população brasileira, surge outro dado alarmante, 31,8% dos desempregados brasileiros são jovens entre 18 e 22 anos de idade, ou seja, um total de aproximadamente 4,5 milhões de jovens sem trabalho (SILVEIRA; CAVALLINI, 2017).

Somando-se a isso, dados apresentados pela Organização das Nações Unidas (ONU) demonstram que os jovens brasileiros estão em segundo lugar no ranking de pessimismo no que tange a trabalho. Aliás, segundo Pochemann (2000) sete em cada dez brasileiros não acredita que terá um futuro com condições de viver e trabalhar melhor que seus pais.

Aqui, convém uma pergunta, afinal de contas, quais são as prioridades na vida de jovens e adolescentes? Em um devaneio, a resposta a esta pergunta, certamente seria: o direito de praticar a cidadania; acesso à educação de qualidade; prática de esporte que desenvolva os jovens e afaste-os de atividades delituosas; acesso a atividades de lazer, que permitam enriquecimento cultural e social para estes sujeitos. Todavia, de fato, trata-se de um sonho, um devaneio como dito, posto que a realidade brasileira é muito distante deste cenário, como visto, aliás, segundo Pochemann (2000), 70 % dos jovens não tem grandes perspectivas de trabalho em seu futuro.

Estas esferas da vida social, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, deveriam ser uma das

principais atribuições do Estado, porém, o poder público não consegue desenvolver uma rede de atenção aos elementos anteriormente mencionados, ficando assim, um grande abismo entre o ideal e o real nas prioridades da vida dos jovens brasileiros.

Asseverando as conjecturas acima, dados recém-publicados pelo relatório 2017 do PiSA, atestam que no Brasil, lamentavelmente, a prioridade de muitos jovens tem sido o trabalho; os dados mostram que o Brasil é um dos seis países no mundo com maior taxa de jovens estudantes entre 15 e 16 anos no mercado de trabalho. Segundo Bermúdez (2017, p. 2):

[...] 43,7% dos jovens brasileiros nessa faixa etária declararam exercer algum tipo de trabalho remunerado em suas rotinas, antes ou depois de ir à escola. Com esse número, o Brasil fica atrás apenas da Tunísia (47,2%), da Costa Rica (45,3%), da Romênia (45,3%), da Tailândia (43,9%) e do Peru (43,8%).

Estes números, mesmo que bastante elevados, subestimam a dimensão do problema por vários motivos. Primeiramente, porque o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), inclui na lista de ocupados, apenas os indivíduos que estão trabalhando na semana da pesquisa. Entretanto, segundo Mazzotti (2002), o trabalho infanto-juvenil é tipicamente intermitente, fazendo com que muitas crianças e adolescentes que trabalham, não sejam incluídos na pesquisa, porque não atendem a este critério.

Outro agravante, para estimativas razoáveis do número de jovens trabalhadores, encontra-se no fato de que a Emenda Constitucional nº 20, de 15/12/1998, proíbe o trabalho para menores de 16 anos, exceção feita apenas no caso de Aprendizes, fato este, que leva muitas vezes, o trabalho destes meninos e meninas a serem omitidos por medo de represálias aos pais, que permitem estas atividades, mesmo sabendo que a lei não o permite. Outro fenômeno que merece realce, é a tendência de os pais considerarem como “ajuda” o trabalho de crianças e adolescentes exercidas em suas residências junto a seus familiares, o que, certamente contribui para a diminuir os índices apresentados.

Finalmente, pode-se afirmar que “o trabalho das crianças de menos de 10 anos, na grande maioria dos casos, é exercido na agricultura, em áreas rurais, onde a visibilidade é também precária.” (MAZZOTTI, 2002, p. 88).

3. MÉTODO

Esta pesquisa é exploratória com abordagem qualitativa, trazendo como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais.

Como instrumento da pesquisa, optou-se por um modelo de entrevista semiestruturada, que focaliza especificamente as RS do trabalho para o Menor Aprendiz.

Para cumprir com os propósitos desta investigação optou-se por aplicar a pesquisa junto a 20 (vinte) adolescentes trabalhadores, participantes do Programa Aprendizagem de uma instituição de ensino em uma cidade do Vale do Paraíba Paulista, jovens estes, contratados por empresas da região, que desenvolvem atividades laborais na concomitância dos estudos regulares e cursos profissionalizantes na instituição supra-mencionada.

As entrevistas foram analisadas pelo *software* IRAMUTEQ. A partir dos resultados obtidos, os conteúdos das entrevistas foram classificados e agrupados em temas majorantes, constituídos a partir da similitude dos discursos dos entrevistados, visto que, o *software* apresenta um encadeamento fundamentado nas singularidades nos discursos dos sujeitos. Para fins desse trabalho, apresenta-se os resultados de uma das

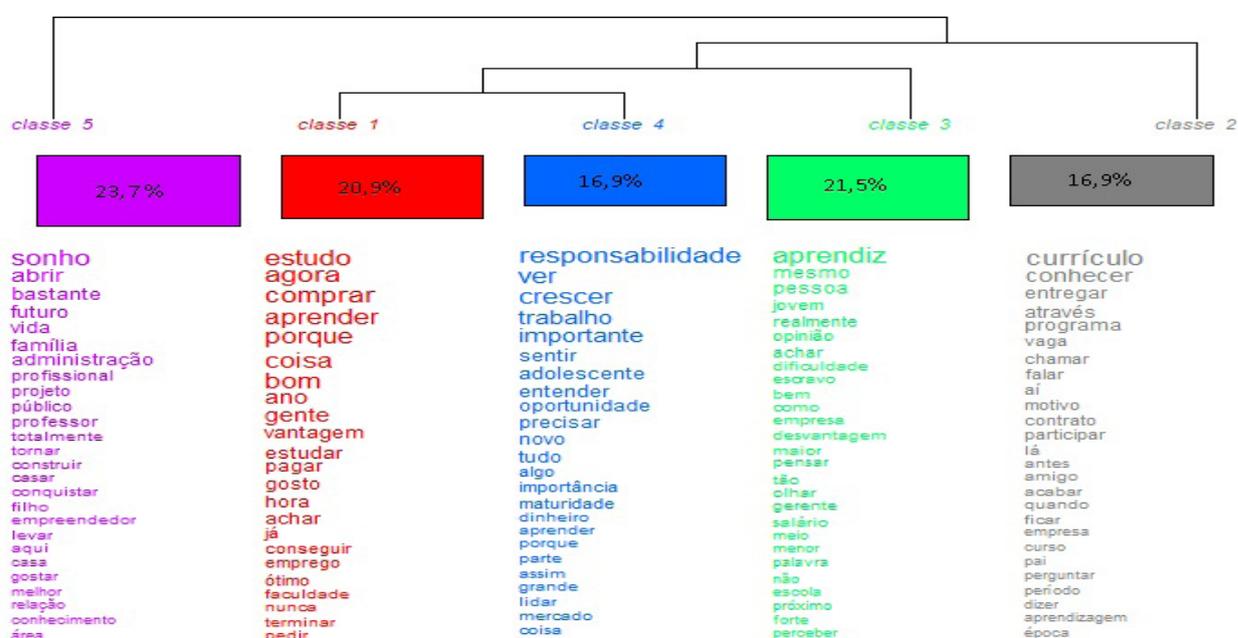
classes de palavras analisadas denominada “Aprendiz”.

Foi ainda, utilizada a técnica de triangulação, que cumpriu o seguinte protocolo: foram levantados os dados empíricos consignados às narrativas depreendidas pelo discurso dos entrevistados; num segundo momento, foi realizado uma visita as erudições dos autores que amparam as temáticas circunscritas ao objeto de pesquisa (trabalho e RS); e finalmente, o terceiro eixo de atuação que foi à análise conjuntural, ou melhor, como a trama dos fatos se desencadeou, e como este quadro, tem conexão com a realidade abstrata e objetiva relacionada ao objeto.

4. RESULTADOS

O *software* Iramuteq, ao processar o *corpus* textual, gerou um diagrama denominado de “dendograma” com 5 classes de palavras.

Figura I – Dendograma.



Fonte: Iramuteq, 2018.

Cada classe recebeu uma denominação específica em função das palavras com maior recorrência.

A classe “Aprendiz”, classificada pelo Iramuteq como classe 3, foi tratada nesta pesquisa, dada sua notável relevância e centralidade representacional. Ademais, esta classe é a segunda em representatividade, ficando com 21,5% do total de incidência de palavras no *corpus* do texto analisado; as palavras aprendiz, trabalhar e jovem se repetem 169, 56 e 31 vezes respectivamente, sendo elas algumas das com maior incidência.

A tempo, nesta classe, apresentam-se amplas discussões sobre como os adolescentes materializam, objetivam o “ser” aprendiz. O que outrora era apenas um conceito, uma imagem, torna-se concreto, coadunando as ideias de Moscovici (1981, p.317), de que “elas adquirem a autoridade de um fato natural”;

portanto, é quase³ possível afirmar que existem muitos elementos da fase denominada naturalização da objetivação.

Aqui, os adolescentes destacam as dificuldades vividas no dia-a-dia de seu trabalho, revelam os ganhos educacionais adquiridos, relatam elementos concernentes a baixo salário, e relevam ainda as desvantagens de fazer parte do Programa Aprendizagem.

Nota-se, que de modo geral, os sujeitos relacionam o “ser” aprendiz majoritariamente em aspectos desfavoráveis. Deste modo, são concatenadas 4 frentes representacionais de pertencimento à Classe Aprendiz.

Há à frente finanças, onde os aprendizes, em princípio, correlacionam seus rendimentos a noções negativas; com frequência os discursos mostram ideias de “baixo salário”, “ganha-se pouco”, “o salário não é muito” entre outras falas que conferem sentido negativo ao elemento salário. A seguir, destaca-se trechos das entrevistas que revelam estas visões, observa-se que a aprendiz 5 relata que “[...] e tem o aprendiz para auxiliar, eu acho que as pessoas pensam que o aprendiz é meio escravo, já vi muita gente falar: nossa você ganha muito pouco e pega ônibus e acorda cedo, e não sei o quê ...” (APRENDIZ 5).

Similarmente, outro jovem apresenta em seu discurso termos análogos para representar sua visão acerca dos rendimentos dos aprendizes

[...] meio complicado de responder, porque muitas pessoas acham que o jovem aprendiz trabalha como, [...] é uma palavra meio forte para falar, mas como escravos, pra alguns tem pessoas que acham assim, pelo fato de fazer algumas vezes um trabalho que não é pra fazer, e principalmente por ganhar pouco, mas boa parte das pessoas acham que o jovem aprendiz é pra quem não tem principalmente um emprego (APRENDIZ 11).

Os fragmentos mencionados, são os que apresentam maior ênfase negativa ao elemento salário, uma vez que manifestaram a ideia de “ser” aprendiz a escravidão, ideia essa que encontra seu germe na concepção de que trabalho escravo é igual a: trabalho não remunerado, abuso ou exploração; deste modo, associando a escravidão a elementos de falta de dinheiro.

Este aspecto, mostra-se como uma possível ancoragem, dado que, ancorar é submeter um objeto (nesse caso – dinheiro), a um sistema de interpretação, apoiado num consenso social minimamente mensurável (relato dos aprendizes), enquadrando-o em uma rede de significados manifesto por normas e valores (ideia de escravidão), dito de outro modo, “ancoragem é um processo que integra algo não “familiar” e perturbador no nosso sistema de categorias comparando-o com um membro característico da categoria que consideramos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2011, p.120).

Ainda outros entrevistados apresentam em seu discurso pontos de vista semelhantes como a aprendiz que diz que “A vantagem de ser aprendiz é porque o horário, ele é mais curto, então você tem uma carga horaria mais flexível, e a desvantagem é o salário que infelizmente é baixo” (APRENDIZ 3).

Quanto ao depoimento da aprendiz 3, apesar da ressalva a flexibilidade do horário, como ponto favorável, mais uma vez, explicitamente encontra-se menção a baixo salário como desvantagem de ser aprendiz.

[...] eu acho que a maior vantagem de ser aprendiz é que não há responsabilidades muito altas em cima de nós, não há pressão, não há

3 “Quase”, porque, notadamente, em estudos sobre RS, ratificar, dar por certo um resultado é uma ação muito complexa, tendo em vista a natureza sociológica, subjetiva e qualitativa das pesquisas em RS.

uma exigência, mas a desvantagem, também, de ser aprendiz, eu acho que seria o salário é pequenininho, mas a maior desvantagem de ser aprendiz é você não ter, eu acho que, a maior desvantagem de ser aprendiz, na maior parte das vezes, é e que você não é valorizado, assim como se você não fizesse parte do grupo de trabalho, porque eles sabem que você é um aprendiz, entendeu? (APRENDIZ 9).

Analisando atentamente os relatos ora apresentados, é possível admitir que os entrevistados, implicitamente, avaliam que os empregadores buscam nos aprendizes uma mão de obra barata, e que não reconhecem seu devido “mérito”. Assim, é possível dizer, que o Programa, tal como se apresenta atualmente, deve ser questionado e reavaliado pelo poder público no que concerne ao rendimento auferido aos aprendizes, uma vez que, mesmo quando as empresas concedem a empregados celetistas uma base salarial superior ao salário mínimo, aos aprendizes é facultado apenas a proporcionalidade das horas de trabalho correspondentes ao salário mínimo, que no íterim desta pesquisa é 17% inferior ao salário do comércio (apenas como exemplo), fazendo com que o rendimento de muitos aprendizes não supere o valor de R\$550,00 mês. Outros relatos aprofundam ainda mais este debate, como lê-se abaixo.

[...] eu aprendi muita coisa, e isso me vale muito, porque eu não conhecia nada, agora eu sei já um pouco, [...] e acho que a desvantagem é mais a questão do salário, acho que só depende da empresa, também que às vezes não pagam convênio, que a gente não tem mais, enfim, essas são algumas das desvantagens [...] (APRENDIZ 12).

Em todos os trechos apresentados, destacam-se elementos de finanças, confirmando-se, portanto, que na representação destes jovens, eles ganham pouco e que de certo modo, são “explorados” por seus empregadores. Tendo em vista, que ao serem questionados sobre quais seriam as possíveis vantagens ou desvantagens de ser menor aprendiz, quase todos, espontaneamente levantaram a baixa remuneração como critério negativo, sendo desta forma uma clara aceitação de desvantagem.

Apenas no discurso de um sujeito aparece a alusão a uma remuneração justa, pois, para este, por trabalharem com uma carga horária menor é correto que eles ganhem proporcionalmente menos, assim, a jovem diz que “[...] acho que pelo trabalho e pelo curso que proporcionam eu acho que é um pouco o salário, mas eu acho que que é justo, porque pela jornada de trabalho e pelo curso também, eu acho que é um salário justo” (APRENDIZ 13).

Continuando as discussões tocantes a Classe Aprendiz, surgiu uma segunda frente, denominada desvantagem, nela, os aprendizes apontam abertamente opiniões circunstanciadas em conjunturas classificadas por eles como desfavoráveis. Circunstâncias essas da labuta comum a vida adulta; chefes de família, pais, mães, avós e outros que se desdobram no trabalho responsabilizando-se pelo sustento da família.

Neste ponto, distingue-se uma certa adultização, latente no processo do trabalho dos adolescentes, assim, a ideia seria razoável dizer que estes jovens experimentam um mergulho na vida adulta, uma vez que o trabalho

Trata-se de um processo de adultização precoce, em que a inserção no mercado de trabalho, quer seja formal, ou ‘informal’, é precária em termos de condições e níveis de remuneração. Esse processo de adultização dos jovens muitas vezes faz com que ele perca todo o seu tempo infante-juvenil, não tendo direito de viver coisas que são peculiares à sua idade (ARAÚJO, 2008, p. 99).

Em vista disso, é relevante apresentar outro ponto de vista de Araújo (2008, p. 99), que em sua pesquisa declara que, por vezes a inserção do jovem no mercado de trabalho “[...] não se dá por escolha, mas em decorrência de um modelo de sociedade que vem sendo construída ao longo da história do Brasil”, ou ainda outra concepção de que para o adolescente, “[...] o ingresso no mundo do trabalho constitui-se, tradicionalmente, em um dos principais marcos de passagem da condição juvenil para a vida adulta” (SILVA; NETO, 2012, p.3). Outros fragmentos corroboram essas ideias, como pode ser visto nos arbítrios exibidos nos próximos fragmentos das entrevistas.

[...] as dificuldades aparecem mais no momento que as pessoas acabam querendo aproveitar de você por você ser aprendiz, eles acabam jogando tudo que os outros não querem em cima de você, eu acho que a empresa muitas vezes pensa que aprendiz é só uma cota, precisa estar ali, porque se não tiver, talvez seja notificada, alguma coisa assim, então só está ali porque precisa ter [...] (APRENDIZ 3).

O fragmento acima, mostra uma profunda crítica do sujeito ao que ele vê como modelo “cultural” da empresa tocante aos aprendizes. Está implícito na fala “aproveitar de você”, “aprendiz é só uma cota” que este sujeito interpreta (representa) que a empresa onde trabalha, não se preocupa com a qualidade das relações (profissionais/pessoais) com os aprendizes, tornando-os, por assim dizer, “subempregados”, ou como frisa este jovem, o aprendiz “só está ali porque precisa ter”, isto é, fazendo-se cumprir o que determina a lei quanto a cota de aprendizes por empresa⁴. Outro aspecto impactante neste depoimento, é relativo ao trabalho em si, ou seja, as atividades que devem ser feitas pelos aprendizes: “eles acabam jogando tudo que os outros não querem em cima de você”, este fragmento, sugere que atividades vistas pelos funcionários da empresa (não aprendizes), como “chatas”, “enfadonhas”, ou meramente procedimentais são atribuídas aos aprendizes, posto que, eles não estão ali por “mérito”, ou por serem “desejados”, mas sim, pelo fato da empresa ser obrigada por força de lei a tê-los em seu quadro de funcionários. Na sequência, outras contribuições que respaldam esta visão.

[...] a maior desvantagem de ser aprendiz, na maior parte das vezes, você não é valorizado, assim como se você não fizesse parte do grupo de trabalho, porque eles sabem que você é um aprendiz entendeu? Eles não podem lançar certas coisas no seu nome, e às vezes o aprendiz quer evoluir, quer se sentir como parte da equipe, e ele não pode porque ele é aprendiz [...] (APRENDIZ 2).

[...] as pessoas não suportam os aprendizes, tô falando sério! Porque você passa do lado, as pessoas já te olham feio, não te falam bom dia, abaixam a cabeça como se a gente fosse um monstro, não é todo mundo, mas algumas pessoas são assim, acho que pelo cargo, as vezes elas acham que a gente não é capaz, não sei? [...] eu acho que eles desmerecem a gente (APRENDIZ 10).

Ainda outras declarações seguem nesta mesma linha, todavia, estas qualificam a compreensão de que os jovens simbolizam que as empresas não os “incluem”, não os tratam como “iguais” junto aos demais colaboradores, ou na fala dos próprios aprendizes: “ele não pode porque é aprendiz”, “eles acham que a gente não é capaz”, “desmerecem a gente”. Fica, portanto, evidenciado, que estes sujeitos não sendo valorizados, nutrem o desejo de sê-lo, aspiram ser “vistos” como parte da equipe, o sentimento de pertença, consequentemente está ausente na representação destes sujeitos.

4

Lei 10.097/00 – Lei da Aprendizagem.

Ainda outros desdobramentos são passíveis de análise a partir da frente desvantagem, a variável tempo e adaptação são exemplos. Aqui os relatos mais comuns versam sobre o como a rotina dos adolescentes foi modificada a partir do início das atividades profissionais e conseqüentemente a difícil adaptação a nova rotina. A seguir, lê-se dois depoimentos neste sentido.

[...] uma dificuldade, a adaptação pelo menos no meu caso foi a adaptação, e para os outros adolescentes (talvez), seja a mesma coisa pois eles saem da escola geralmente, sai da escola e vai [...] à tarde fazer um curso e tudo mais, então adaptar com o serviço é um pouco difícil, é um impasse, mas com o tempo acaba se adaptando (APRENDIZ 4).

[...] desvantagem é que tem que estudar e trabalhar ao mesmo tempo, e o salário não é adequado pra tudo isso que a gente faz. (APRENDIZ 16).

Um componente que pode ajudar a esclarecer este ponto, encontra-se na constatação de que aproximadamente 141 (69,80%) deles estudam na concomitância das atividades profissionais. Portanto, é de se esperar que os adolescentes sintam o impacto do novo ritmo de vida.

Continuando as discussões relativas a Classe Aprendiz, restam ainda duas frentes a serem analisadas, as frentes empresa e aprendizado. Assim, compreendendo a relevância destas frentes na presente pesquisa, e na tentativa de garantir maior respaldo em sua análise, elas foram minuciosamente tratadas.

4.1. CLASSE “APRENDIZ”: ANÁLISE DA ZONA MUDA

Ao pensar as questões norteadoras que seriam utilizadas nas entrevistas, buscou-se, aventar aspectos do objeto representacional a níveis mais concretos e habituais, a elementos mais abstratos ao contexto dos fenômenos. Dessa maneira, foram utilizadas duas técnicas distintas na elaboração das questões. A primeira delas, direta, por meio de perguntas com linguagem natural próxima ao contexto onde se desdobram os eventos, visando a espontaneidade das respostas dos sujeitos.

A segunda técnica, fundamentada no entendimento de Silva e Ferreira (2012), de que certos elementos da RS podem ser compreendidos como “contranormativos”, não aparecendo espontaneamente nos discursos, tendo que “[...] crenças ou crenças que não são expressas pelo sujeito em condições normais de produção, pois podem entrar em conflito com valores morais ou normas do grupo” (SILVA; FERREIRA, 2012, p. 610).

Nesta perspectiva, a fim de investigar a zona muda das representações, foi aplicada a técnica de substituição e descontextualização normativas. Esta técnica, baseia-se na ideia de que um sujeito poderá exprimir representações “proibidas ao seu grupo” atribuindo-as a outros, isto é, falando por outros (SILVA; FERREIRA, 2012, p.610).

Com isso, foram apresentadas aos entrevistados duas questões com a técnica de substituição, são elas: o que você acha que a empresa pensa sobre os aprendizes? e, o que você acha que as pessoas pensam sobre os aprendizes?

Logo, vê-se, que estas perguntas estão eminentemente ligadas a Classe Aprendiz. Contudo, uma vez empregadas as perguntas nas entrevistas, observou-se que delas, surgiram representações dicotômicas ao objeto (aprendiz); as respostas a questão 1 foram predominantemente valorativas, já as respostas a pergunta 2 obtiveram relatos majoritariamente desfavoráveis, deste modo, buscando garantir isonomia a esta pesquisa, ambas visões serão apresentadas.

4.1.1. ANÁLISE DA ZONA MUDA – O QUE VOCÊ ACHA QUE A EMPRESA PENSA SOBRE OS APRENDIZES?

Um importante aspecto retratado na fala da Aprendiz 2, encontra-se no evidente caráter “figurativo” da fala; ao apresentar o que ela acredita ser o pensamento da empresa tocante aos aprendizes.

[...] assim, eu vejo que as empresas pensam... as empresas vêem os jovens aprendizes como uma boa oportunidade para eles também, que lá eles podem... é como se fosse uma planta que eles vão aguardando até virar uma grande árvore, então, eu acho que a empresa ao meu ver, eles pensam isso; e eles treinam capacitam para isso, para ter um grande fruto depois [...] (APRENDIZ 2).

É possível então, atribuir ao discurso desta jovem, o que Moscovici (1981, p.199) sugere ser uma objetivação; segundo o autor objetivar é “[...] descobrir o aspecto icônico de uma ideia ou ser impreciso, é colocar/emparelhar o conceito a imagem, é dar-lhe substância e associar essa ideia ou ser a um significado concreto e compreensível”. Aliás, a objetivação presente neste fragmento, pode ser relacionada a fase da objetivação denominada por Jodelet (1984) como esquematização estruturante ou esquema figurativo, uma vez que “[...] num esquema figurativo as noções básicas, que constituem a representação, organizam-se constituindo um padrão de relações estruturadas, isto é, simplificam e unificam imagens que eram inicialmente desconectadas” (SILVA, 2011, p. 118).

Continuando, o esquema figurativo apresentado pela aprendiz 2, que alude a elementos de “plantio”, “cuidado” para uma posterior “colheita de fruto”, ou *ipsis litteris* “como se fosse uma planta que eles vão aguardando até virar uma grande árvore, [...] para ter um grande fruto depois”, estes elementos, demonstram aspectos de valor representacional imbricados a um viés formativo, de aprendizado e capacitação, ou seja, segunda ela, a empresa busca a qualificação dos aprendizes para, colher os frutos deste “investimento”.

Confirmando este entendimento, a mesma jovem, diz ainda que “[...] eu acho a empresa vê os aprendizes como os menorzinhos, as crianças de lá; é como o prézinho de uma escola, eu vejo assim, claro, eles também visam o futuro [...]” (APRENDIZ 2).

Uma vez mais, o discurso aponta para elementos figurativos e futuros, vinculados a um investimento na educação e profissionalização dos adolescentes para o porvir da empresa, tratando-os como crianças a serem educadas.

A seguir, mais um entrevistado traz em sua resposta elementos figurativos, ele diz “[...] acho que a empresa enxerga o aprendiz como algo novo, algo a ser explorado, uma jóia que precisa ser lapidada para o mercado” (APRENDIZ 18). Aqui, novamente, vê-se uma objetivação circunscrita no uso de uma figura (objeto jóia), desta vez, alusiva à ideia de “valor” e “preciosidade” do aprendiz, que ainda não está pronto, que precisa ser “lapidado”, “capacitado” para o mercado de trabalho.

Mais um sujeito demonstrou princípios relativos a futuro em sua resposta, isto é, imaginando que a empresa tende a absorver em seu quadro de colaboradores os aprendizes que por sua vez, dedicarem-se e “mostrarem serviço”. Assim, quando indagado com a questão 1 ela respondeu que em sua visão a empresa pensa “[...] que (o aprendiz) é o futuro da empresa, e a gente vai poder ajudar as outras pessoas... se a gente mostrar serviço, e se a gente se dedicar, a gente pode até ser efetivado” (APRENDIZ 16).

Neste depoimento assim como nos anteriores, fica também evidente que as empresas, segundo a visão destes sujeitos, usam o Programa Aprendizagem como “laboratório”, ou como no jargão da área como

um “trampolim” para futuras contratações, e este fator está em consonância com a Lei 10.097/2000, Lei da Aprendizagem, que em seu escopo busca por meio do Programa uma primeira oportunidade de inserção de jovens e adolescentes no mercado de trabalho.

[...] Então, salvo algumas pessoas, a empresa pensa do aprendiz... é, acho que, como o entusiasmo que faltava, acho que sangue novo, a intensão de aprender... acho que a empresa pensa que o aprendiz revigora a equipe, traz inovação, criatividade, acho que é nesse sentido” (APRENDIZ 8).

Um olhar muito particular aparece no discurso desta jovem. Ao debruçar o olhar sobre a adolescência ver-se-á que, de fato, a concepção de juventude “entusiástica”, “criativa” encontra amparo nos autores Stengel e Tozo (2010, p.74), “[...] associação entre adolescência e inovação/renovação é uma ideia que se faz presente em nossa sociedade”. Neste caso, a aprendiz, atesta que na empresa onde trabalha, o espírito atribuído aos adolescentes por Stengel e Tozo (2010), Ariès (1978) e Justo (2005) são também compartilhados pelos gestores da empresa.

Dando continuidade, surge mais um depoimento fortemente vinculado a aspectos relacionados a futuro. A seguir constata-se este depoimento.

[...] na minha opinião, as empresas enxergam os aprendizes como: o futuro da empresa! Porque a maioria que está lá dentro da empresa já vai se aposentar, eles são pessoas mais experientes que não tem muito contato com a tecnologia, então o aprendiz, ele pode levar uma coisa nova para empresa, que pode ser uma solução para um problema que ele tem lá dentro, e eles não sabem como resolver (APRENDIZ 19).

Num primeiro olhar ao fragmento acima, vê-se que esta jovem associa a visão da empresa a uma possível “renovação”, uma vez que, possivelmente, alguns profissionais da empresa estão na eminência da aposentadoria. E ainda, de acordo com seu relato, a empresa vincula os aprendizes a pessoas com potencial para resolução de problemas, posto que, implicitamente ela faculta aos aprendizes elementos novos (conhecimentos tecnológicos), que podem solucionar os problemas internos da empresa.

Neste depoimento, similarmente aos anteriores, observa-se fundamentos tocantes ao futuro profissional do aprendiz, assim, o jovem relata que “[...] A empresa? Ela pensa que a gente está lá para auxiliar, principalmente em várias áreas, e eu vejo muito que eles querem que eu cresça profissionalmente, então eles me permitem conhecer coisas diferentes, fazer coisas diferentes” (APRENDIZ 7).

Em síntese, este jovem percebe que a empresa quer que ele se desenvolva como profissional, permitindo inclusive que ele conheça as tarefas características de cada setor, ou como eu sua fala “conhecer coisas diferentes”.

De um modo geral, os resultados apurados, apontam que quando indagados sobre o que eles acham que as empresas pensam sobre os aprendizes, houve preponderância de respostas positivas atrelando a visão da empresa a concepções valorativas sobre os adolescentes. Com isso, pode-se dizer que há, elementos de objetivação nestas falas, considerando que Jodelet (1984, p. 116), afirma que o paradigma da objetivação “[...] aparece como generalizável a toda a representação e comporta aspectos importantes do ponto de vista da lógica e funcionamento do pensamento social”, ainda, segunda a autora, outras funções são percebidas na objetivação, a saber: “[...] revelar a tendência do pensamento social para uma construção estilizada, imagética e significativa; mascarar ou acentuar elementos constitutivos do objeto de representação para servir as necessidades, os valores e interesses do grupo [...]” (JODELET, 1984, p. 116). Assim sendo, é crível que os aprendizes objetivem os elementos “aprendizado”, “inovação/criatividade”, “futuro” e “efetivação” tocantes a pergunta.

4.1.2. ANÁLISE DA ZONA MUDA – O QUE VOCÊ ACHA QUE AS PESSOAS PENSAM SOBRE OS APRENDIZES?

Como dito anteriormente, surge uma aparente dicotomia no resultado da análise da zona muda das representações, especialmente quando comparadas as respostas da primeira com as respostas da segunda questão. Na primeira houve preponderância positiva, na segunda contrariamente, houve predomínio negativo nas respostas.

[...] acho que tem muitas pessoas que vem como um subtrabalho, como se não fosse um trabalho de verdade, como se fosse algo que você faz só pra passar o tempo, eu já ouvi muito eles falarem, quando você vai arrumar um trabalho de verdade? Já ouvi eles falarem isso, então isso me deixou um pouco magoado, porque é um trabalho! Você está trabalhando e aprendendo! [...] acho que todos os trabalhos deveriam ser uma aprendizagem (APRENDIZ 1)

O depoimento deste sujeito, externa uma visão de que as pessoas dão ao aprendiz uma representação de “subemprego”, de uma atividade laboral menos importante, vinculada a um entendimento de que o adolescente está ali apenas para “passar o tempo”, e que em breve ele deve ir em busca de um trabalho de verdade. A seguir, outro depoimento.

[...] então, infelizmente acho que o senso comum em relação a aprendizagem é um pouco negativa, no sentido de a carga ser menor, e não estar apto a fazer muitas coisas, então algumas pessoas julgam [o aprendiz] como incapazes como não trabalhadores de verdade (APRENDIZ 8).

A jovem amplia o horizonte de sua resposta a um suposto “senso comum”, ou seja, a um modo de pensar da maioria das pessoas, tocante à figura do aprendiz, nesta perspectiva, implicitamente, a jovem alude a uma RS de que o aprendiz é inapto, e por consequência incapaz de realizar certas atividades profissionais.

Este fragmento, guarda muita semelhança ao depoimento anterior, tendo em vista que ambos referem-se a uma possível objetivação de que o aprendiz não é um “trabalhador de verdade”, sendo tão somente uma atividade laboral de “passa tempo”.

Ainda outros fragmentos associam-se a estes pontos de vista, a seguir, verifica-se mais alguns.

[...] olha, eu acho que é meio que... quando pensam em jovem aprendiz, eles já pensam que a pessoa é meio imatura né, porque, normalmente é menor que pode trabalhar como jovem aprendiz, eu acho que eles meio que olham com olhar de imaturidade para a pessoa (aprendiz) (APRENDIZ 13).

Aqui um novo elemento surge nos discursos, evidenciando a existência de uma visão de imaturidade ao aprendiz, eventualmente, apenas por ser menor. Essa visão de imaturidade pode estar associada a visão de Folle e Geib (2004) que afirmam que “o alcance da maturidade decorrente da aceitação de novos papéis sociais confere-lhe o *status* adulto desejado”, ou seja, segundo este relato, há uma visão generalizada de que falta aos aprendizes este *status* de maturidade associada a figura de um adulto.

Dando prosseguimento a análise dos discursos, outro aprendiz relata que:

[...] (têm) muitas pessoas que pensam negativo sobre o jovem aprendiz, acham que estão ali para perder tempo, que não tem essa questão de tá fazendo o curso, de estar trabalhando poucas horas, tem

que ter um serviço mais fixo, tem que ganhar um pouco a mais, tem que ralar na vida, sendo que não é bem assim [...] (APRENDIZ 17).

O sujeito 17, argumenta que, via de regra, as pessoas têm uma visão negativa sobre os aprendizes, arraigada em preconceitos de que trabalham poucas horas, portanto, não é, por assim dizer, um trabalho “fixo” (efetivo), e ainda, o fato de estarem fazendo um curso profissionalizante na concomitância do trabalho, não alivia esta visão limitada sobre o aprendiz. O fato é que, o aprendiz é um trabalhador em formação, um jovem que está “aprendendo” um fazer profissional.

Ainda chama atenção neste fragmento o elemento “ralar na vida”, um subproduto da cultura brasileira que firma-se no pressuposto de que somente pelo emprego de muito esforço, de muita dedicação e empenho é que se pode “vencer” na vida, logo, nesta fala, fica evidenciado que para o sujeito as pessoas pensam que os aprendizes não são meritórios da concepção de empenhados, dedicados ou vitoriosos.

Um último e oportuno fragmento, ainda é cabível para este seccionamento, nele o aprendiz relata que “[...] acho que o pessoal pensa que, nossa! Você é aprendiz!? Você ganha pouco, você está trabalhando como escravo... que não vale a pena você ralar tanto para ganhar tão pouco [...]” (APRENDIZ 9).

Na fala deste sujeito, surge mais uma vez uma inferência a escravidão, elemento também presentes no discurso de outros sujeitos, mostrando uma forte vinculação de exploração dos jovens por meio do trabalho mal remunerado.

Observa-se a partir dos discursos apresentados que repetidamente os sujeitos entrevistados atribuem a “terceiros” a representação de ser aprendiz a “perda de tempo”, “não é um trabalho de verdade”, “imaturidade” e ainda outras concepções negativas que subjazem da figura do aprendiz.

Com efeito, o esquema apresenta um padrão estruturante das relações que organizam as RS⁵; a esfera subjetiva e a esfera objetiva, por meio da qual o processo de recalçamento simplifica e iguala concepções ou imagens que a princípio eram desconexas. De modo geral, o processo de recalçamento é apresentado por Tomaselli (2007), como sendo uma operação pela qual o indivíduo busca repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a um objeto representacional.

4.1.3. ANÁLISE DA ZONA MUDA: DESFECHOS

Como salientado anteriormente, urge a compreensão de que “as representações sociais devem ser percebidas como produções subjetivas que têm fundamento em uma realidade social, na qual também intervem processos de subjetivação que a configuram” (GONZÁLES REY, 2003, p.433), assim, este entendimento, é um importante passo na observação e análise dos fenômenos associados a RS. Ainda, a partir desse ponto de vista, é possível dizer que:

[...] as representações sociais expressam realidades sociais que não se esgotam em sua expressão discursiva e nem na linguagem porque são parte de um tecido social constituído e organizado historicamente, que se reproduz não só nos espaços conversacionais, mas também na constituição subjetiva de seus protagonistas (MÍTJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLES REY, 2006, p.83).

Com efeito, há um padrão estruturante das relações que organizam as RS; a esfera subjetiva e a esfera objetiva, por meio da qual o processo de recalçamento simplifica e iguala concepções ou imagens que a

5

Relações subjetivo x objetivo; inconsciente x consciente.

princípio eram desconexas. De modo geral, o processo de recalçamento é apresentado por Tomaselli (2007), como sendo uma operação pela qual o indivíduo busca repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a um objeto representacional.

Assim sendo, segue-se uma análise das RS ameadas por meio da técnica de substituição. Conforme anteriormente registrado, houveram nas respostas às questões norteadoras 1 e 2 uma clara dicotomia. Esta dicotomia, pode encontrar seu germe no distanciamento dos sujeitos frente ao objeto (aprendiz). Sendo mais claro, quando os respondentes atribuíram fala a um terceiro, verificou-se que quanto mais próximos do círculo comum ao objeto está este terceiro, existe uma certa familiaridade ao objeto, deste modo, surgem nas respostas elementos valorativos e afirmativos quanto ao objeto analisado. Diametralmente oposta à esta erudição, quando estes terceiros estão circunscritos a um certo distanciamento ao meio comum ao objeto, menor será a familiaridade, e uma visão mais crítica e negativa emerge nos discursos dos respondentes.

Ou seja, tendo em conta que as empresas na figura dos gestores e outros atores que participam da administração da empresa, participam ativamente da formação, acompanhamento e avaliação do trabalho dos aprendizes, eles têm um lugar de fala muito próxima aos aprendizes, fortalecendo, na visão dos respondentes, uma representação (muda) afirmativa quanto ao objeto. E na esteira oposta, as pessoas que de modo geral guardam um distanciamento dos eventos que circunscvem a rotina dos aprendizes, foram representadas no discurso dos sujeitos de uma forma negativa e crítica ao objeto. No fragmento adiante apresentado, a jovem sintetiza estas deduções ao afirmar que “[...] a pessoa que vive perto de um aprendiz vê a importância sim do trabalho de um aprendiz, mas pessoas de fora, muitas vezes, acham que o aprendiz é um quebra galho, é um preguiçoso porque trabalha menos” (APRENDIZ 3).

Deste modo, a análise da zona muda das representações sociais sobre o Aprendiz, revelou que os entrevistados, expressam um posicionamento generalista, objetivando invariavelmente, que as empresas representam aspectos favoráveis ao aprendiz e que as pessoas sistematicamente representam os aprendizes pejorativamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dicotomias apresentadas pelos adolescentes, tocantes à suas representações do objeto “aprendiz”, caracterizam-se por múltiplas subjetividades sociais, que se distinguem por seu liame histórico cultural, num contexto que contribui para a construção desta dualidade de formas e pontos de vistas acerca do objeto.

Neste sentido, não causa estranheza que os entrevistados indicaram que os adolescentes representam a si próprios com conceitos complexos e multifacetados, mormente apresentando uma imagem pejorativa, ancorada na figura de Aprendiz como escravo de alguém que não recebe o devido reconhecimento financeiro das organizações que trabalham.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Dalvaneide de Oliveira. **O PROGRAMA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO DO JOVEM APRENDIZ NO SENAC/PE.** 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4366/1/arquivo3645_1.pdf>. Acesso em: 02 maio 2018.

BERMÚDEZ, Ana Carla. **No Brasil, 44% dos estudantes de 15 e 16 anos trabalham, mostra ranking.** 2017. Dados da OCDE. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/04/19/no-brasil-44-dos-estudantes-de-15-e-16-a->

nos-trabalham-mostra-ranking.htm>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BRASIL. 2016 IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério das Cidades. **IBGE: Dados Gerais dos Municípios**. 2014. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=355030&search=sao-paulo|sao-paulo|infograficos:-dados-gerais-do-municipio>>. Acesso em: 01 maio 2017.

BRASIL. OECD. **Programme for International Student Assessment (PISA)**. 2015. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CAVEDON, Neusa Rolita. **As representações sociais dos universitários sobre o trabalho**. In: Encontro CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 18, n. 2, p.303-312, ago. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182751>.

FOLLE, Emanuele; GEIB, Lorena Teresinha Consalter. Representações sociais das primíparas adolescentes sobre o cuidado materno ao recém-nascido. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, [s.l.], v. 12, n. 2, p.183-190, abr. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-11692004000200006>

GIORDANO, Blanche Warzée. **(D)eficiência e trabalho: analisando suas representações**. São Paulo, Annablume:-FAPESP, 2000. 168p.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. (2003). **Sujeito e subjetividade: Uma aproximação Histórico-cultural**. São Paulo, SP: Pioneira Thompson.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo, SP: Pioneira Thompson.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, [s.l.], v. 24, n. 3, p.679-712, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922009000300004>.

KATO, Jerry Miyoshi; PONCHIROLLI, Osmar. O desemprego no Brasil e os seus desafios éticos. **Revista da Fae**, Curitiba, v. 3, n. 5, p.87-97, set. 2002. Semestral.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 15, n. 14, p.17-37, jul. 2002. Semestral. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31913>>. Acesso em: 05 maio 2018.

MOSCOVICI, Serge. (1976). **La psychanalyse, son image e son public**. Paris: PUF

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NASCIMENTO, Eliane de S.; MIRANDA, Therezinha Guimarães. O trabalho e a profissionalização das pessoas com defici-

ência. Revista da FAGED. Salvador, v. 12, n. 12, 2007. p. 169 – 184. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/2761/1949>. Acesso em 17 de fevereiro de 2010.

POCHMANN, Marcio; Batalha pelo Primeiro Emprego. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

SILVA, Aurora Maria Ribeiro da. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VELHICE**. 2011. 392 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Universidade do Porto, Porto, 2011.

SILVA, Marcos Antonio Batista da; NETO, João Clemente de Souza. **Inserção no mundo do trabalho: percepção do adolescente do ensino médio**. 2012.

SILVA, Rafael Celestino da; FERREIRA, Márcia de Assunção. CONSTRUINDO O ROTEIRO DE ENTREVISTA NA PESQUISA EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: COMO, POR QUE, PARA QUE. **Esc Anna Nery**, Rio, v. 3, n. 16, p.607-611, jul. 2012. Trimestral.

SILVEIRA, Daniel; CAVALLINI, Marta. **Desemprego fica em 13,3% em maio e atinge 13,8 milhões**. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/desemprego-fica-em-133-no-trimestre-encerrado-em-maio.ghtml>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

STENGEL, Márcia; TOZO, Stella Maria Poletti Simionato. Projetos Afetivo-Sexuais por Adolescentes e seus Pais. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-rei, v. 1, n. 5, p.72-82, jul. 2010. Semestral. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume5_n1/stengel_e_tozo.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

TOMASELLI, Tatiana Renaux. A psicologia do mercado acionário: representações sociais de investidores da BOVESPA sobre as oscilações dos preços. **Estudos de psicologia**, v. 12, n. 3, p. 275-283, 2007.

VELOZ, Maria Cristina Triguero; NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações sociais do envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s.l.], v. 12, n. 2, p.479-501, 1999. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79721999000200015>.

Recebido em 09 de Setembro de 2018 — Aceito em 15 de Novembro de 2018.

VISÃO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE MELHORIAS NA EDUCAÇÃO: pesquisa de campo em escolas públicas municipais de uma cidade sul mineira
THE VISION OF STUDENTS AND TEACHERS ABOUT IMPROVEMENTS IN EDUCATION: research in municipal public schools of a city of sul de minas

Fabício Peloso Piurcosky¹, Guaracy Silva², Nilton dos Santos Portugal²,
Celso Augusto dos Santos Gomes², Sheldon William Silva¹

Resumo

Este trabalho analisa a percepção de alunos e professores de uma cidade sul mineira quanto à educação oferecida e os modelos vigentes. Tal abordagem se faz necessária pelo fato da nota do IDEB no município ter sofrido uma queda desde o censo de 2011. O propósito deste estudo é investigar, a partir da percepção dos alunos e professores, os principais motivos que podem ter provocado os resultados atuais dos testes de proficiência. Este propósito é alcançado a partir da fundamentação teórica e mediante uma pesquisa de campo com alunos da 4ª série/5º ano à 8ª série/9º ano e professores da rede pública municipal de ensino. A análise evidenciou que grande parte dos alunos está interessada em frequentar a escola com a expectativa de uma melhoria de vida e melhores fontes de trabalho. Mostrou também que vários fatores influenciam o processo de ensino aprendizagem: corpo docente, metodologia de ensino, gestão escolar, estrutura física e suporte familiar.

Palavras-chave: Educação. Escola Pública. Ensino-Aprendizagem. Metodologias Ativas.

Abstract

This paper analyzes the perception of students and teachers of a city of Sul de Minas Gerais regarding the education offered and the current models. This approach is necessary because IDEB's grade in the municipality has fallen since the 2011 census. The purpose of this study is to investigate, from the perception of students and teachers, the main reasons that may have caused the current results of the students' proficiency tests. This purpose will be reached from the theoretical basis and through a field research with students from the 4th grade / 5th grade to the 8th grade / 9th grade and teachers from the municipal public school system. The analysis showed that most of the students are interested in attending school with the expectation of a better life and better sources of work. It also showed that several factors influence the process of teaching learning: faculty, teaching methodology, school management, physical structure and family support.

Keywords: Education. Public School. Teaching-Learning. Active Methodologies.

¹ Doutorando, professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional do UNIS-MG. — fabricao@unis.edu.br

² Doutor, professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional do UNIS-MG.

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e crianças tem um papel importante na sociedade. Pode-se discutir a relação da educação no contexto social, explorando a relação entre escola/família, professor/aluno, governo/sociedade. É possível ainda considerar que a educação ocupa um espaço importante na nossa sociedade, como formação individual, cidadã, social e profissional.

Este trabalho analisa a percepção de alunos e professores de uma cidade sul mineira quanto à estrutura educacional oferecida e os modelos de educação vigente. Tal abordagem se faz necessária pelo fato da nota do IDEB no município ter sofrido uma queda desde o censo de 2011. O propósito deste estudo é diagnosticar a situação do ensino público municipal a partir da percepção dos alunos e professores.

Como recurso metodológico, utiliza-se uma pesquisa descritiva, documental e empírica. A partir de uma abordagem quantitativa, pretende-se garantir a precisão do trabalho realizado. A cidade pesquisada é um município situado no sul do Estado de Minas Gerais, com a população estimada em 27.730 habitantes. Foram ouvidos 772 alunos e 133 professores entre os meses de maio e junho de 2017.

O trabalho se encontra estruturado em seis partes incluindo essa introdução. Na segunda e terceira partes abordam-se a discussão sobre educação e formação. Em seguida apresenta-se a metodologia adotada no estudo. Posteriormente, apresentam-se os resultados e discussões e as considerações finais do trabalho.

EDUCAÇÃO: UM DIREITO ASSEGURADO

De acordo com Cury (2002), a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. A Lei de Diretrizes e Bases - LDBE - nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nesse sentido, destaca-se o dever do Estado com educação escolar pública, oferecendo a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. A própria Constituição Federal, em seu artigo 211, trata dos direitos e deveres da Nação para com os Estados e Municípios, acerca da educação.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 2010, p. 1)

Sendo a educação um direito dos cidadãos e obrigação do estado, foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF),

que vigorou de 1998 a 2006, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) formado quase totalmente pelas verbas provenientes dos impostos e transferências do estado.

Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do fundo atingiu o patamar de 20%. (BRASIL, 2016, p.1.)

Logo, para que esses repasses sejam feitos aos municípios, alguns fatores são analisados. Segundo dados do MEC (2016, p. 1) “a distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último censo escolar, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária”.

Oliveira e Ganzeli (2013, p. 1043) observam que os fundos incorporam-se à estrutura organizacional do Estado, integrando entes municipais e estadual, conforme o caso, com o federal, na composição, distribuição e controle dos recursos; por outro lado, “a participação dos entes subnacionais é imposta”.

Outro fator de influência são as médias dos testes de proficiência de cada município, culminando nos resultados apresentados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Criado em 2007, o IDEB é uma ferramenta utilizada tanto para medir o nível de ensino aprendizagem quanto para analisar e balizar os repasses financeiros para as cidades e instituições de ensino (FERNANDES, 2009). Então se uma rede pública de ensino apresentar resultados insuficientes, se levado em conta as metas estipuladas, o valor a ser repassado ao município consequentemente será maior, com o intuito de que a educação seja melhorada e os resultados positivos. As avaliações são feitas a cada dois anos, e as notas são obtidas através do Censo Escolar e pela média obtida nas avaliações do INEP, SAEB e Prova Brasil.

No ambiente acadêmico há ressalvas sobre a vinculação de transferências de recursos com base em desempenho de escolas ou estudantes. Para Villani e Oliveira (2018), os programas de avaliações nacionais e internacionais usam os dados estatísticos como instrumento de produção de avaliação e informação como elementos objetivos do processo. Assim, desenvolvem uma relação entre estatística e política pública que não é linear.

As notas de proficiência dos países desenvolvidos apresentam uma média de 6 pontos, segundo dados publicados pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Baseando-se nesses dados, o MEC estabeleceu para o Brasil a mesma média até 2021. O que já indicaria um nível positivo de desempenho. Tendo em vista os resultados atuais e a meta a ser alcançada, buscam-se respostas e propostas para alavancar novamente os resultados obtidos pelo município pesquisado, analisando a percepção dos alunos a partir dos elementos que compõe seu cotidiano educacional.

FORMAÇÃO EDUCACIONAL

Dessen e Polonia (2007) consideram que a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. As autoras argumentam que a família é considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem estar da criança. A escola possui o papel de propiciar recursos psicológicos para a evolução intelectual,

social e cultural do indivíduo e apreensão dos conteúdos acadêmicos e compreensão dos mecanismos envolvidos no funcionamento mental, fundamentais ao processo de aprendizagem.

É importante ressaltar a importância da participação familiar na vida acadêmica dos alunos. Para Sampaio (2015, p. 27) “não é apenas o bom desenvolvimento cognitivo que implica uma boa aprendizagem. Fatores de ordem afetiva e social também influem de forma positiva ou negativa nesta aprendizagem”. Corroborando, López (2009), destaca que a educação deve acontecer, primordialmente, dentro das famílias, sendo os pais os principais responsáveis pela educação dos seus filhos e tal responsabilidade não se pode passar para outrem. Para Nóvoa (2015) a escola também cria um caldo cultural que espraia para fora de si mesma; impregnando as demais esferas da vida social.

Ao contrário do que muitos pensam o papel da escola não é educar, mas transmitir conhecimento, embora algumas acabem por ser responsabilizadas para esta função, esse processo deveria se iniciar do seio da família, com o estabelecimento de regras e imposição de limites, possibilitando que a criança ouça não.

Os pais têm um papel importante no processo de desenvolvimento da autonomia. Se eles encorajarem as iniciativas da criança, elogiarem o sucesso, derem tarefas que não excedam as capacidades da criança, forem coerentes em suas exigências e aceitarem os fracassos, estarão contribuindo para o aparecimento do sentimento de autoconfiança e autoestima (CÓRIA-SABINI, 1998. p. 65).

Outro fator a ser colocado em questão é o interesse ou falta dele por parte dos alunos e professores. Durante o tempo em que o modelo de escola tradicional vigorava, os alunos eram induzidos a memorizar, a obedecer, a se submeter. Leão (1999) destaca que a escola tradicional surgiu a partir do advento dos sistemas nacionais de ensino, que datam do século XIX, que atingiram maior abrangência nas últimas décadas do século XX. As principais características desse modelo eram rigidez e disciplina. O centro do processo era o professor, os alunos não tinham a oportunidade de expor o seu nível de satisfação com os métodos de ensino, porém, com o passar dos anos, novos modelos de escola foram surgindo e os alunos passaram a ter mais visibilidade e credibilidade, tornando-se assim o centro do processo.

Juntamente com a evolução nos modelos educacionais, a escola evoluiu principalmente após a adoção das tecnologias digitais. Gomes, Vasques e Silva (2017) citam várias ferramentas digitais que colaboram para o ensino: os computadores pessoais, câmeras de vídeo e foto, gravação doméstica de CDs e DVDs, cartões de memória, pendrives, telefonia móvel, TV por assinatura, TV a cabo, correio eletrônico (e-mail), listas de discussão (mailing lists), internet, streaming (fluxo contínuo de áudio e vídeo via internet), podcasting (transmissão sob demanda de áudio e vídeo via internet), Wikipédia (enciclopédia colaborativa), captura eletrônica ou digitalização de imagens (scanners), fotografia digital, rádio digital, as tecnologias de acesso remoto (sem fio ou wireless), o Wi-Fi e o Bluetooth, estão entre as principais tecnologias usadas cotidianamente de forma massiva.

Com a rapidez e a facilidade de acesso a qualquer tipo de informação, os professores acabam, por muitas vezes, tendo que disputar atenção com os meios de comunicação. Moran (2007) destaca o desafio de como os educadores podem motivar diferentes alunos, quais dinâmicas utilizar para facilitar a aprendizagem e como avaliar o processo de ensino-aprendizagem além das tradicionais provas. Com o intuito de conquistar a atenção e o interesse dos alunos foram criadas as metodologias ativas que são definidas como “Uma mudança de papéis em que o aluno passa a ser protagonista e o professor vira uma espécie de orientador” (INOVEDUC, 2017, p.1).

METODOLOGIA

O propósito deste estudo é investigar os principais motivos que interferiram nos resultados atuais dos testes de proficiência (IDEB) de um município situado no sul do Estado de Minas Gerais. Com relação aos fins, a pesquisa é descritiva, levando-se em consideração o fato de que a mesma pretende obter e investigar, a partir da opinião de alunos e professores da rede pública municipal de ensino, sua percepção em relação ao rendimento discente e as implicações da interferência familiar e docente no processo de ensino aprendizagem, bem como a importância da infraestrutura no mesmo (VERGARA, 2003).

Quanto aos meios, a presente pesquisa é documental e empírica. De acordo com Richardson (1999, p.85) o pesquisador pode utilizar “como material de estudo qualquer forma de comunicação, usualmente documentos escritos, como livros, periódicos, jornais, mas também, pode recorrer a outras formas de comunicação”.

Quanto à abordagem, a pesquisa é quantitativa. De acordo com Richardson (1999) a pesquisa quantitativa caracteriza-se pelo emprego da quantificação na coleta e tratamentos dos dados, garantir a precisão dos trabalhos realizados, conduzindo a um resultando com poucas chances de distorção. Ainda de acordo com o autor, o método quantitativo é frequentemente aplicado nos estudos descritivos, os quais propõem investigar as características de um fenômeno como tal. Utilizou-se o software SPSS® para realizar a análise dos dados que foram coletados na pesquisa de campo.

Foram aplicados 905 questionários semiestruturados (alunos e professores) em todas as escolas públicas municipais, incluindo urbanas e rurais.

O foco da pesquisa com os alunos abrangeu aqueles que estavam matriculados da 4ª série/5º ano à 8ª série/9º ano totalizando uma população de 1.066 alunos. Aplicou-se um cálculo amostral dessa população, tomando como base um nível de confiança de 95% e uma margem de erro de 2%, o que resultou em uma amostra de 739 alunos. Ao final, foi possível pesquisar 772 alunos, resultando em um número maior que a amostra estabelecida.

Quanto à pesquisa com os professores, buscou-se aplicar o questionário a todos os 133 professores ativos da educação pública municipal naquele momento. Nesse caso, foram pesquisados professores independentemente das séries em que ministravam aula.

A pesquisa foi realizada entre os meses de maio e junho de 2017, por meio de uma visita à escola e abordagem direta com os alunos e professores. Os alunos respondiam ao questionário sem se identificarem e sem a presença do professor em sala. Para os alunos de 4ª série/5º ano, o pesquisador lia as questões e verificava se os mesmos haviam compreendido o sentido da mesma, sem intenção de manipular ou incentivar uma resposta.

Os professores responderam seus questionários em uma sala isolada sem a interferência do pesquisador ou a presença de diretores, coordenadores ou supervisores escolares. Também nesse caso os professores não se identificaram no questionário.

A cidade pesquisada é um município situado no sul do Estado de Minas Gerais, com a população estimada em 27.730 habitantes, contando com nove escolas públicas, sendo cinco urbanas e quatro rurais. Em 2011, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 5.8 no IDEB, caindo em 2013 para 5,5 e em 2015 para 5,3. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 5,1 em 2013 para 4.8 em 2015. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 541 de 853. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 291 de 853.

A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97.3% em 2010. Isso posicionava o município na posição 520 de 853 dentre as cidades do estado e na posição 3221 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2017).

Considerando a importância do estudo, discute-se na próxima seção os resultados alcançados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar os dados coletados, o estudo analisa quatro perspectivas: (i) a percepção dos professores em relação aos fatores que dificultam o processo de ensino aprendizagem; (ii) os fatores que melhorariam o desempenho dos alunos, de acordo com os docentes; (iii) o uso e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem e, (iv) a motivação, na perspectiva do aluno, que o leva a frequentar a escola, as opiniões sobre o que deveria melhorar na escola e sobre as disciplinas ministradas.

Os professores, quando indagados sobre os fatores que dificultam o processo de ensino aprendizagem dos alunos, argumentam em sua maioria a falta de apoio e a estrutura familiar (65,1%). É possível observar, a partir do questionário aplicado, que apenas 7,2% dos docentes pesquisados citam outras dificuldades, enquanto 4,8% dizem não haver problemas e 2,4% não possuem opinião formada sobre o assunto.

Quadro 1: Fatores que dificultam o processo de ensino – aprendizagem.

Tipo de escola	Frequência	Percentual (%)
Urbana		
Participação familiar	34	41
Apoio familiar	20	24,1
Desinteresse	1	1,2
Desestrutura familiar	2	2,4
Sem opinião	2	2,4
Não há problemas	4	4,8
Conscientização dos pais sobre o processo educacional	2	2,4
Apoio familiar/participação	2	2,4
Indisciplina	8	9,6
Desestrutura familiar	4	4,8
Desestrutura familiar/reforço	1	1,2
Metodologias ativas	1	1,2
Apoio familiar/desinteresse dos alunos/materiais didáticos	1	1,2
Total	83	100

Fonte: Elaborado pelos autores.

A segunda perspectiva analisada retrata os fatores, a partir da percepção dos docentes, que resultariam em melhorias para o desempenho dos alunos. Nota-se novamente um destaque para a participação e apoio familiar no que tange o acompanhamento das atividades e vida educacional do aluno. Entretanto, é interessante ressaltar os momentos em que os professores assumem sua responsabilidade nessa formação. Nesse sentido, 12% dos docentes entrevistados consideram que a necessidade de projetos envolvendo a

aprendizagem e metodologias ativas de ensino, 6% atividades de reforço e 4,8% destacam a realização de projetos culturais.

Outrossim, o docente ressalta algumas condições do âmbito pessoal/profissional que interferem (e que sendo contempladas) na melhoria do desempenho de seus alunos: o reconhecimento e valorização profissional, a aplicação de mais recursos financeiros na educação e a influência política, considerando o fato de o aluno (nesse sentido, aplicado aos seus pais) serem tratados como eleitores. O quadro 2 retrata algumas dessas exposições:

Quadro 2: Fatores que melhorariam o desempenho dos alunos.

Tipo de escola	Frequência	Percentual (%)
Urbana		
Participação familiar	11	13,3
Capacitação profissional	1	1,2
Totalmente satisfeito (a)	1	1,2
Sem especificação	7	8,4
Projetos culturais	4	4,8
Apoio de gestão municipal	1	1,2
Reforço	5	6,0
Valorização profissional	2	2,4
Projetos envolvendo...	10	12,0
Metodologias	2	2,4
Conscientização dos pais	1	1,2
Influência política	1	1,2
União profissional	1	1,2
Profissionais especializados	1	1,2
Apoio da família	1	1,2
Respeito às diferenças	1	1,2
Aluno como educando e não como voto	2	2,4
Apoio familiar	1	1,2
Tempo integral/menos alunos em sala	1	1,2
Auxílio no planejamento docente	1	1,2
Apoio social à família	1	1,2
Capacitação profissional/participação	1	1,2
Menos burocracia	1	1,2
Total	58	100

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao investigar o conhecimento e utilização das metodologias ativas de aprendizagem por parte dos professores (terceira perspectiva de análise), constata-se que mais da metade dos professores (56,6%) conhecem e utilizam essas metodologias em suas aulas. Entretanto, considerando o Quadro 3, somando-se os respondentes que não conhecem ou que conhecem pouco e aqueles que conhecem, mas não aplicam, tem-se um percentual de 43,4% que não fazem uso dessas metodologias.

Quadro 3: Aplicação e utilização de Metodologias Ativas de Aprendizagem

Tipo de escola	Frequência	Percentual (%)
Urbana		
Não conheço	7	8,4
Conheço muito pouco	14	16,9
Conheço, mas não aplico	15	18,1
Conheço e aplico em sala de aula	47	56,6
Total	83	100

Fonte: Elaborado pelos autores.

A utilização de metodologias ativas de aprendizagem consiste em um caminho para tornar as aulas mais participativas e interessantes para os alunos, usando, por exemplo, as tecnologias digitais a fim de instigar a pesquisa sobre os diversos conteúdos das disciplinas.

Ao final, foi solicitado que os professores indicassem ideias para melhoria das notas no IDEB. As ideias mais apontadas em todas as escolas foram: i) incentivar a participação familiar; ii) maior apoio da gestão pública municipal; iii) realização de mais capacitações; iv) valorização dos professores.

Não menos importante, a quarta perspectiva analisada considera a percepção do discente quanto à sua motivação de frequentar a escola. Quando questionados sobre essa motivação, 64,5% argumentam que frequentam a escola visando uma boa colocação profissional. O segundo motivo mais assinalado é o gosto pelo estudo, indicado por 30,6% dos alunos pesquisados. Cabe salientar que apenas 1,6% desses alunos vão à escola porque os pais os obrigam e 3,4% vão somente para se encontrar com seus amigos. Dessa forma, foi possível verificar que a maioria desses alunos estuda visando uma carreira profissional, o que leva a escola a buscar formas de viabilizar e contribuir para que o aluno consiga atingir esse objetivo (Quadro 4).

Quadro 4: Motivação para frequentar a escola.

Motivação	Frequência	Percentual (%)
Porque meus pais me obrigam	12	1,6
Porque posso encontrar com meus amigos	26	3,4
Porque quero ter um bom trabalho	498	64,5
Porque gosto de estudar	236	30,6
Total	772	100

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando questionados sobre as mudanças necessárias para a melhoria da escola, a maioria dos alunos citou a infraestrutura, como quadras e espaços de convivência, e também o uso mais efetivo das salas de informática durante as aulas. Chamou a atenção o fato de que quase todas as escolas possuem salas de informática, porém o uso é muito reduzido. Tal fato pode ser explicado pela ausência de capacitação dos professores no uso dessa sala para ministrarem as suas aulas.

No que tange à questão das disciplinas estudadas, em grande parte das escolas a maioria dos alunos apontaram que gostam de todas as matérias, sem distinção. Quando perguntados sobre quais gostam e quais não gostam destacou-se a Matemática em ambas as classificações, um resultado interessante que indica a necessidade de uma pesquisa futura mais aprofundada para descobrir os motivos dessa dualidade em relação à Matemática.

De uma forma geral, foi possível notar que o desinteresse é a causa principal do aluno não gostar de uma matéria, o que demonstra uma necessidade de capacitar os professores para desenvolver a sua disciplina de uma forma que gere interesse do aluno. Quando perguntados sobre o que precisaria ser feito para que passassem a gostar das matérias que eles apontaram como “não gosto” o fato mais indicado foi: a metodologia ou a forma de conduzir a aula. Assim, tornou-se evidente a necessidade dos professores serem capacitados em metodologias ativas e diferenciadas de ensino-aprendizagem para que os alunos passem a gostar dessas disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta análise e da possibilidade de acesso às realidades dos alunos, seus contextos sociais, suas aspirações e desejos, foi possível concluir que, na opinião dos professores, o fator que mais tem prejudicado o desempenho do discente é a falta de participação da família em sua vida acadêmica. Como apontado no início do estudo, os demais fatores citados como hipóteses de influencia na baixa do IDEB, também compõe a afirmativa sobre essas causas. Tanto o interesse e/ou desinteresse dos alunos, como o aproveitamento do tempo de aula e aprendizado, são fatores que se mostram influentes sobre o rendimento escolar dos alunos.

Neste momento é oportuno lembrar que o estudo analisa os principais fatores que podem ter influenciado na queda dos últimos resultados do IDEB e busca causas, por parte dos alunos, para essa baixa. Nesse sentido, ficou claro que desinteresse é a causa principal do aluno não gostar de uma determinada disciplina, atrapalhando assim sua aprendizagem. E para mudar essa realidade torna-se necessária a melhoria na condução das aulas pelos professores. O fato da maioria dos alunos buscarem na escola uma forma de conseguir no futuro uma boa ocupação profissional é um bom sinal para gerar esse interesse nos estudos por parte deles.

Na era digital que atualmente se vivencia, todo professor reconhece a necessidade de trazer a tecnologia para a sala de aula e adaptar a sala à tecnologia, não só adaptando ferramentas, mas buscando conhecê-las e transmiti-las aos alunos, aumentando suas possibilidades de aprendizagem, trabalho e interesse.

Para que o processo de ensino/aprendizagem aconteça de forma singular, é necessário, que juntamente com a escola, a família se adentre nas particularidades dos alunos. É importante que o trabalho seja feito de acordo com o contexto social de cada um, despertando o desejo e o interesse pelo aprendizado.

Este estudo requer um maior aprofundamento, podendo buscar nas classes sociais e na economia da cidade, outros fatores de influência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Atividade Legislativa. Art. 211, Texto compilado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04/02/2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_04.02.2010/art_211_.asp>. Acesso em: 11 nov. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Como é feita a divisão dos recursos distribuídos pelo Fundeb?** 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/128-perguntas-frequentes-911936531/fundeb-1960787641/146-como-e-feita-a-divisao-dos-recursos-distribuidos-pelo-fundeb>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

CÓRIA-SABINI, M. A. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática 1998.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, 2007.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Brasília: INEP, 2009. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

GOMES, U. D.; VASQUES, L. V.; SILVA, S. W. O contexto da educação a distância no Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 5, n. 7, p. 53-63, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE-Cidades**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/eloi-mendes/panorama> Acesso em 11 dez. 2017.

INOVEDUC, Folha dirigida. **O que são metodologias ativas de ensino?** 2017. Disponível em: <http://inoveduc.com.br/o-que-e/o-que-sao-metodologias-ativas/>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de pesquisa**, v. 107, p. 187-206, 1999.

LÓPEZ, I. S. **Educação na família e na escola: o que é, como se faz?** 2.ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

NÓVOA, A. Educação 2021: para uma história do futuro. In: CATANI, D. B.; GATTI JÚNIOR, D. (Org.). **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: Edufu, 2015. p. 51-69.

OLIVEIRA, C.; GANZELI, P. Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. **Educ. Soc.**, v. 34, n. 125, Campinas-SP. p. 1031-1047, Out./Dez. 2013.

PANTELIADES, D. **Por que a escola deve se aproximar dos interesses dos alunos?** Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<http://appprova.com.br/por-que-a-escola-deve-se-aproximar-dos-interesses-dos-alunos/>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAMPAIO, S. **A importância da parceria família-escola no processo de ensino aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação e Saúde, v. 5, n. 2, p. 39-45, abr.-jun. 2015. Acesso em: 27 fev. 2018.

VERGARA, S. C. **Projeto e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas Editora, 2003.

VILLANI, M.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educ. Real**, vol. 43, nº 4, Porto Alegre, Oct./Dec. 2018, p. 1343-1362.

Recebido em 11 de Março de 2019 — Aceito em 26 de Abril de 2019.

Incidência de sintomas depressivos em estudantes de psicologia *Incidence of depressive symptoms in psychology students*

Diogo Fagundes¹

Resumo

Esta pesquisa objetivou conhecer a incidência de sintomas depressivos em estudantes de Psicologia. Tratou-se de uma pesquisa tipo survey com 129 estudantes universitários, (masculino M= 22,68 e DP= 5,452 e feminino M= 23,80 e DP= 8,612) realizado em uma Universidade na cidade de Petrópolis -RJ. Foi utilizado o inventário Beck Depression Inventory- BDI e submetido ao software SPSS -18.0 para análises estatísticas e descritivas. O estudo mostrou que 48,1% dos estudantes possuem indicativo para sintomas depressivos, superando a média estatística nacional. Espera-se que os resultados encontrados nesse estudo possa sinalizar a necessidade de um melhor mapeamento da depressão, com a inserção de um diagnóstico diferencial combinado com outros instrumentos psicológicos, assim como, verificar como e quais indicadores podem estar influenciando a incidência desses sintomas nesse público, melhorando o olhar nas relações interpessoais no âmbito das instituições do ensino superior.

Palavras-chave: Depressão; Estudantes; Psicologia.

Abstract

This research aimed to know the incidence of depressive symptoms in Psychology students. It was a survey-type survey of 129 university students (male M = 22.68 and SD = 5.452 and female M = 23.80 and SD = 8.612) conducted at a University in the city of Petrópolis -RJ. The Beck Depression Inventory-BDI inventory was used and submitted to SPSS-18.0 software for statistical and descriptive analyzes. The study pointed out that 48.1% of the students have indicative for depressive symptoms, surpassing the national statistical average. It is hoped that the results found in this research could signal the need for a better mapping of depression, with the insertion of a differential diagnosis combined with other psychological instruments, as well as to verify how and which indicators may be influencing the incidence of these symptoms in this public , improving the look at interpersonal relations in the scope of higher education institutions.

Keywords: Depression; Students; Psychology.

¹ Mestre, professor na Faculdade Arthur Sá Earp Neto - FASE- diogofagundes.psi@gmail.com

INTRODUÇÃO

A incidência da depressão na atualidade impulsiona cada vez mais, pesquisadores de várias áreas do saber, à se debruçarem sobre esse transtorno secular (MUNHOZ, 2012). O transtorno depressivo moderno, segundo Moreno (2004), não tem mais a característica clássica típico da pessoa triste, em que qualquer pessoa não especialista poderia reconhecer um possível “perfil depressivo”. Mesmo a tendência em enxergar o mundo de maneira diferente, normalmente mais pessimista, o indivíduo moderno, a depender do espectro depressivo que o corresponda, tem aprendido a se adaptar e conviver com seus sintomas apesar dos prejuízos cognitivos.

A literatura apresenta diversos fatores associados aos sintomas depressivos, entre eles, os que estão diretamente ligados à faixa etária e gênero (AROS & YOSHIDA, 2009). Em crianças, alguns sintomas sinalizam a presença de depressão: a dificuldades de aprendizagem, alteração nos processos atencionais, alterações de sono e a obesidade, esse último, não por questões físicas, mas pela discriminação principalmente no ambiente escolar (SERRÃO & GONÇALVES, 2007; LUIZ & GORAYEB, 2010).

Em idosos além das alterações dos processos psicológicos básicos que são próprios da idade, estudos abordaram questões como a percepção negativa sobre a própria saúde, não ter companheiro(a), baixa escolaridade e, além disso, a prevalência de idosos em relação aos idosos, mesmo aquelas que frequentam os centros de convivência (OLIVEIRA et al, 2006; BORGES et al, 2013; FERREIRA, 2016; RAMOS et al 2015).

Já na questão de gênero, a depressão em mulheres é um fator bastante prevalente, principalmente a depressão pós-parto (DPP). Pesquisas apontaram baixa condições socioeconômicas, não aceitação da gravidez, história anterior de depressão, dificuldades financeiras, baixa escolaridade, desemprego, ausência de suporte social, dependência de substâncias, violência doméstica e insuficiência de suporte nos cuidados pós-natais, como principais fatores associados à DPP (DA SILVA MORAES et al, 2006; RUSCHI et al, 2007; PEREIRA & LOVISI, 2008; FIGUEIRA et al, 2011; LUCCI et al, 2013).

Na população geral além das especificidades em crianças, mulheres e idosos, existem outros fatores que estão associados ao transtorno depressivo. Lima (1999) demonstrou que mulheres tem mais depressão do que homens e indivíduos separados ou divorciados apresentam mais sintomas depressivos que solteiros ou casados. Andrade & Argimon (2008) evidenciaram a associação do uso de *cannabis* com os sintomas depressivos. Outros estudos, evidenciaram, ainda, a relação da presença dos sintomas depressivos com o câncer de mama, doenças crônicas e insuficiência renal (CANGUSSU et al, 2010; BOING et al, 2012; COSTA et al 2014).

Quando se refere a estudos mais atuais (STOPA et al, 2015) sinaliza a prevalência da depressão em mulheres em relação aos homens, e em idosos e pessoas com renda e instrução superior. Os transtornos psiquiátricos associados ao suicídio e à depressão maior se destacam sobremaneira (CHACCHAMOVICH, 2009).

Do ponto de vista epidemiológico, a prevalência anual da depressão, continua variando entre 3% e 11%, na população geral, entre pacientes internados esse percentual sobe para 22% a 33% e em populações específicas como infarto e câncer esse índice chega de 33% a 47%. (JENKINS, 1997; GONÇALVES, 2014).

A depressão é uma questão de saúde pública é marcada pelo comprometimento das atividades rotineiras do indivíduo, principalmente nos relacionamentos sociais (BLAS & KURUP, 2010). Seus principais sintomas são, alterações de humor, tristeza, perda e/ou falta de confiança, visões negativas sobre si e os outros, perda de interesse nas atividades e interações sociais, alterações no sono e apetite e em casos mais graves, ideações suicidas. (LUDEMIR & LEWIS, 2001). Apesar da sintomatologia da depressão ser historicamente conhecida na atualidade e o número de diagnóstico e prescrição medicamentosa ser bastante expressivo, ainda

existe uma dificuldade assertiva em seu reconhecimento, por conta das comorbidades associadas.

Existem também diversos olhares dentro da psicologia sobre esse transtorno. Segundo Pereira (2016), enquanto a depressão pode ser analisada a partir de crenças disfuncionais na psicologia cognitiva, na psicanálise existe uma diferença entre depressão e melancolia, uma vista como um problema narcísico e a outra mais relacionada a um processo de perda. Nesse sentido, é válido reconhecer que para analisar o transtorno depressivo é necessário também fazer uma análise da abordagem teórica escolhida como ponto de partida. Nesse sentido, essa pesquisa buscou conhecer a incidência da sintomatologia depressiva em estudantes de psicologia de uma Universidade na cidade de Petrópolis (RJ).

MÉTODO

Caracterização da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa do tipo *Survey*, que segundo Gil (1994), caracteriza-se pela obtenção de dados ou informações em determinados grupos, indicado como população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa.

Caracterização do local da pesquisa

O estudo foi realizado em uma Universidade situada no cidade de Petrópolis (RJ) com discentes do curso de Psicologia.

Participantes

A população alvo foi composta por 129 estudantes universitários do curso de Psicologia noturno, do 2º, 4º, 6º e 8º períodos. A amostra foi por conveniência, que conforme Gil (1994) é uma técnica de amostragem não probabilística que procura obter uma quantidade conveniente de elementos amostrais que suportam o leque de variação dos valores a experimentar. Foi usado como critério de inclusão o participante ser maior de idade e como critério de exclusão o participante não ter conhecimento direto da pesquisa.

Instrumentos para coletas de dados

Inventário de Beck para depressão (Beck Depression Inventory – BDI)

O BDI foi desenvolvido por Beck e colaboradores (1961) para avaliar a intensidade da depressão. Os itens dos instrumentos foram resultado de observações clínicas de pacientes deprimidos em psicoterapia e posteriormente foram selecionados aqueles sintomas que pareceram ser específicos da depressão e encontravam em ressonância com os critérios diagnósticos do Manual Estatístico dos transtornos Mentais (DSM-III) e da literatura da depressão à época.

A estimativa de fidedignidade, baseada no Coeficiente *Alfa de Cronbach*¹ do BDI neste estudo, foi de 0,86, o que pode ser interpretado como satisfatório, demonstrando que o instrumento possui um bom nível de precisão para medir intensidade de depressão (PARANHOS et al, 2010).

O BDI discrimina indivíduos normais de deprimidos e vem sendo considerado segundo, Bennett et al. (1997), referência padrão e uma das escalas auto aplicadas mais utilizadas para avaliação de depressão. Assim sendo, esse instrumento é estruturado por 21 categorias de sintomas e atitudes que descrevem mani-

1 O Coeficiente Alfa de Cronbach (α) é uma medida comumente utilizada de confiabilidade (ou seja, a avaliação da consistência interna dos questionários) para um conjunto de dois ou mais indicadores de construto.

festações cognitivas, comportamentais, afetivas e somáticas da depressão. Sendo elas: humor, pessimismo, sentimento de fracasso, insatisfação, sentimento de culpa, de punição, auto depreciação, autoacusação, desejo de autopunição, crises de choro, irritabilidade, isolamento social, indecisão, inibição, distúrbios do sono, fadigabilidade, perda do apetite, perda de peso, preocupação somática, perda de peso e libido.

Cada categoria possui quatro ou cinco alternativas, que expressam os níveis dos sintomas. A pontuação de cada item varia de zero a três, sendo zero a ausência de sintomas depressivos e três a presença mais intensa. Dos escores de pontuação, até 9 pontos significam ausência de depressão, ou sintomas mínimos; de 10 a 18, depressão leve à moderada; de 19 a 29, depressão moderada à grave; e de 30 a 63 pontos, depressão grave. Apesar de não ter ponto de corte fixo para depressão, Beck & Beasmesderfer (1974) propõem que 21 pontos ou mais já se pode considerar a existência de depressão clinicamente significativa.

Procedimentos éticos

A presente pesquisa está em conformidade com as normas da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e da resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia – CFP, que trata sobre a ética nas pesquisas com seres humanos e garante que sejam assegurados aos participantes da pesquisa os direitos às informações, seus procedimentos e objetivos utilizados, riscos e benefício decorrente da participação. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade, sendo aprovado com parecer 1.592.194 em 15/06/2016.

Procedimento de análise de dados

Os dados foram analisados no software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versão 18.0. Tanto para demonstrar o perfil da amostra, evidenciando média, desvio-padrão e demais itens que compõe sua categoria como também, as análises em relação aos sintomas depressivos. Para analisar o escore de depressão, foi feita uma tabela dentro do SPSS para categorizar os graus de depressão conforme a pontuação bruta das escalas Beck (0-13 médio; 14-19 leve; 20-28 moderado e 29-63 grave) em seguida foi escolhido utilizar o coeficiente de Spearman², pois a relação entre as variáveis não era linear.

RESULTADOS

A primeira parte desta análise busca compreender melhor as características sociodemográficas dos estudantes universitários pesquisados. A Tabela 1, sintetiza alguns resultados encontrados.

Tabela 1. Características sociodemográficas dos pesquisados relacionadas ao sexo, estado civil e vínculo empregatício. Petrópolis, 2016.

	Sexo		Estado civil			Trabalha atualmente	
	Masculino	Feminino	Casados	Solteiros	Viúvos	Sim	Não
%	19,4	80,6	13,2	84,5	1,6	51,2	48,8
N	25	104	17	109	2	66	63

Fonte: Dados da pesquisa.

2 Recebe este nome em homenagem ao psicólogo e estatístico Charles Spearman, frequentemente denotado pela letra grega ρ (rô) ou r é uma medida não paramétrica de correlação de postos (dependência estatística entre a classificação de duas variáveis). O coeficiente avalia com que intensidade a relação entre duas variáveis pode ser descrita pelo uso de uma função monótona.

Os dados da Tabela 1 revelam que a amostra é composta majoritariamente por estudantes universitários do sexo feminino, totalizando cerca 80% do total dos pesquisados. Além disso, 109 estudantes relataram ser solteiros, alcançando 84,5% do total das respostas, enquanto que 17 pesquisados mencionaram ser casados e apenas duas pessoas declararam serem viúvas. Dessa forma, é possível constatar que as variáveis demográficas: sexo e estado civil, possuem grande concentração em suas respostas. Por outro lado, os estudantes apresentaram uma distribuição mais igualitária nas respostas com relação ao trabalho. Pela tabela (1) verifica-se que 51,2% dos pesquisados atualmente possuem algum tipo de trabalho, enquanto que 48,8% declaram não ter nenhum tipo de vínculo empregatício.

Tabela 2. Características sociodemográficas dos relacionamentos dos estudantes de psicologia. Petrópolis, 2016.

	Relacionamento com amigos				Relacionamento com familiares				Relacionamento com companheiro(a)				
	R	Re	B	E	R	Re	B	E	R	Re	B	E	NP
%	0	9	59,7	33,3	3,9	13,2	51,9	31	0	3,1	22,5	35,7	38,8
N	0	7	77	43	5	17	67	40	0	4	29	46	50

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: R = Ruim; Re = Regular; B = Boa; E = Excelente; NP = Não possui.

Na tabela 2, metade dos estudantes classificaram como bom o seu relacionamento com os amigos, o que corresponde a (59,7% da população) e (33,3%) como excelente. Apenas (9%) declarou como regular. A avaliação do relacionamento com o companheiro(a) foi basicamente semelhante em sua distribuição: 33,7% excelente; 22,5% bom e 3,1% regular. Ainda nesse universo, 38,8% das pessoas relataram não ter nenhum tipo de companheiro(a). A relação com os familiares também apresentam a mesma tendência, ou seja, a grande maioria das pessoas possui um relacionamento satisfatório com seus familiares em que 51,9% classificaram este relacionamento como bom, 31% como excelente e apenas 13,2% como regular. Todavia, esta categoria chama atenção por ter sido a única a apresentar percentuais de classificação do tipo ruim, com 3,9% das respostas totais.

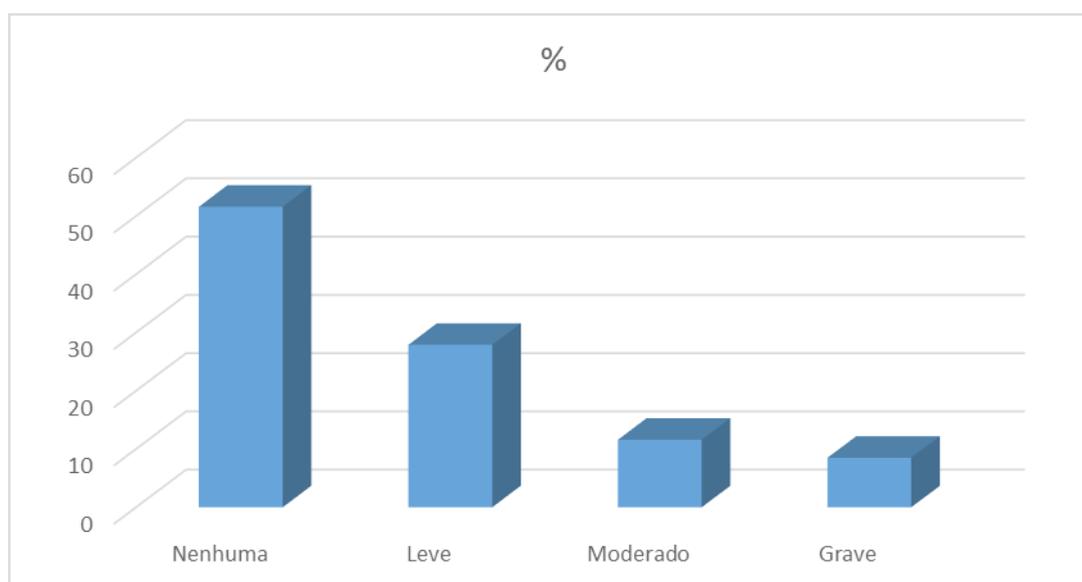
Tabela 3. Características psicoterápicas dos estudantes e o uso de medicamentos. Petrópolis, 2016.

	Realiza tratamento psicológico		Já realizou tratamento psicológico		Deseja realizar tratamento psicológico		Utiliza medicamentos	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
%	18,6	81,4	46,5	53,5	79,8	20,2	20,9	79,1
N	24	105	60	69	103	26	27	102

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados expostos na Tabela 3 revelam que 18,6% dos pesquisados no momento da aplicação dos questionários, realizavam tratamento psicológico, enquanto que a grande maioria (81,4%) não frequentava nenhum tipo de tratamento naquele momento. Por outro lado, quando investigado o histórico de tratamento psicológico, isto é, se em algum momento de suas vidas haviam realizado tal tratamento, os dados se distribuíram de maneira mais equilibrada. Foi constatado que 53,5% dos estudantes investigados nunca realizou algum tipo de tratamento psicológico ao passo que 46,5% declaram haver realizado. Com relação ao uso de medicamentos, 79,1% dos estudantes relataram não usar nenhum medicamento psiquiátrico ou de uso contínuo, enquanto que uma parte pequena desta amostra (20,9%) afirmou fazer uso de algum tipo de medicamento.

Figura 1. Classificação de estudantes segundo seu nível de depressão.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados na Figura 1 demonstrou que 51,9% dos estudantes de psicologia não possuem sintomas de depressão. Mas que a outra metade dos participantes apresentam sinais indicativos de sintomas depressivos, diagnosticado pelo questionário aplicado. Sendo a depressão leve (27,9%) é a mais frequente entre os estudantes, seguida pela depressão moderada (11,6%)e, por fim, a depressão grave que atinge 8,5% dos estudantes pesquisados.

DISCUSSÃO

Os resultados expostos na figura (1) revela que 67 participantes o que representa (51,9%) dos estudantes de psicologia não possuem sintomas de depressão. Porém, as análises também revelam que a outra metade, 63 participantes (48,1%) apresenta algum tipo de depressão diagnosticado pelo questionário aplicado. A depressão leve é a mais frequente entre os estudantes, seguida pela depressão moderada e, por fim, a depressão grave que atinge quase 11 participantes, o que representa (8,5%) dos estudantes pesquisados.

Apesar de estudos já terem apresentado a prevalência de depressão na população geral entre de 3% a 13% (JENKINS, 1997; GONÇALVES, 2014, STOPA, 2015), outras pesquisas tanto no âmbito nacional como internacional, vem sinalizando que quando maior o grau de instrução, maiores as possibilidades de apresen-

tarem sintomas depressivos, podendo chegar em torno de 18% a 24,95% (ANDRADE et al 2002; MARAGNO et al 2006). A ponto da população específica – os universitários – esse percentual pode chegar de 28,8% a 30% dos estudantes (BRANDTNER, & BARDAGI, 2009; PAULA et al, 2014).

De posse dos resultados das classificações de sintomas depressivos “moderado e grave”, realizou-se uma devolutiva com os estudantes que apresentaram classificação moderada e grave, e nessas entrevistas devolutivas, foi possível verificar no discurso dos participantes algumas situações que eles associam aos seus sintomas: mudança muito brusca da transição da adolescência com uma necessidade imperativa em escolher uma profissão para seguir sua vida toda; a auto cobrança por um desempenho impecável para que pudessem ter acesso aos principais estágios, e a própria incerteza da escolha do curso correto, são situações que acabam alimentando a ansiedade e possivelmente desencadeando a sintomas depressivos. Outro aspecto relatado tem relação com o próprio suporte acadêmico/pedagógico da universidade, que de alguma maneira, foca em preparar os estudantes aos sistemas de avaliação (principalmente os externos) assim como, o próprio processo de formação, que podem negligenciar essa capacidade de olhar o outro.

Algumas limitações são postas nesse estudos: embora as escalas utilizadas sejam as mais utilizadas no Brasil, sabe-se que as escalas de auto relato apresentam fraquezas metodológicas em vários sentidos (o participante responder o que ele acredita ser certo, a própria influência do pesquisador, etc.). Assim como, as fragilidades da própria depressão, que pode ser confundida com traço de personalidade, ser efeito de uma comorbidade, entre outras. Outro aspecto é o fato de não ter analisado os processos psicológicos básicos (atenção, memória, inteligência, linguagem.) que são afetados por esse transtorno.

Seria interessante em pesquisas futuras, um melhor aprofundamento com os participantes que sinalizaram a depressão, para compreender o contexto que ela se manifesta, permanência, se existe alteração cognitiva, verificar se o participante faz psicoterapia, fazer diagnóstico diferencial, até para compreender a natureza desses processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme estudos apresentados, as pesquisas vem sinalizando a incidência de sintomas depressivos em estudantes de cursos de saúde e esse estudo vem endossar tais incidências. A simples existência de níveis significativos de sintomas, sinaliza a necessidade de olhar mais para esse grupo, visto essa psicopatologia estar associada a declínios cognitivos, afastamento de postos de trabalho, assim como, a ideias suicida. Ou seja, além de uma discussão clínica existe uma preocupação social em relação a esse transtorno (BAPTISTA, 2004).

Como objetivo proposto por esse estudo, os resultados revelaram que a incidência de sintomas depressivos em estudantes de psicologia em uma Universidade de Petrópolis-RJ encontra-se acima da incidências das pesquisas nacionais. Espera-se que os resultados encontrados nessa pesquisa, possam chamar atenção dos profissionais de saúde e educação, no sentido de problematizar em relação a incidência da depressão na contemporaneidade, atentando-se para suas implicações na qualidade de vida, em alterações cognitivas e riscos de ideação suicida, assim como, refletir sobre uma possível possibilidade de diagnósticos apressados e muitos vezes, nada assertivos, reduzidos à aplicação de instrumentos resultando na geração de falsos positivos.

É necessário refletir sobre o lugar que essa psicopatologia representa dentro da sociedade atual, e principalmente, sobre o que essas “rasuras” podem estar denunciando. Ou seja, pode-se ultrapassar a análise individual no transtorno e abrir possibilidade de compreendê-lo como um mal estar social.

REFERÊNCIAS

- ABELA, John RZ et al. **Interpersonal vulnerability to depression in high-risk children: The role of insecure attachment and reassurance seeking.** *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, v. 34, n. 1, p. 182-192, 2005.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Artmed Editora, 2014.
- ANDRADE, Laura et al. **Prevalence of ICD-10 mental disorders in a catchment area in the city of São Paulo, Brazil.** *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, v. 37, n. 7, p. 316-325, 2002.
- ANTONUCCIO, David O.; DANTON, William G.; DENELSKY, Garland Y. **Psychotherapy versus medication for depression: Challenging the conventional wisdom with data.** *Professional Psychology: Research and Practice*, v. 26, n. 6, p. 574, 1995.
- AROS, Marcelo Salomão; YOSHIDA, Elisa Medici Pizão. **Estudos da depressão: instrumentos de avaliação e gênero.** *Boletim de psicologia*, v. 59, n. 130, p. 61-76, 2009.
- BAPTISTA, Makilim Nunes; BAPTISTA, Adriana Said Daher; DIAS, Rosana Righetto. **Estrutura e suporte familiar como fatores de risco na depressão de adolescentes.** *Psicologia: ciência e profissão*, v. 21, n. 2, p. 52-61, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**, tradução Plínio Augusto de Souza Dentzien–Rio de Janeiro. 2001.
- BECK, A., Ward, C., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. **An inventory for measuring.** (1974).
- BLAS, Erik; KURUP, Anand Sivasankara (Ed.). **Equity, social determinants and public health programmes.** World Health Organization, 2010.
- BOING, Antonio Fernando et al. **Associação entre depressão e doenças crônicas: um estudo populacional.** *Revista de Saúde Pública*, v. 46, p. 617-623, 2012.
- BORGES, Lucelia Justino et al. **Fatores associados aos sintomas depressivos em idosos: estudo EpiFloripa.** *Revista de Saúde Pública*, v. 47, p. 701-710, 2013.
- BOUMA, Esther MC et al. **Stressful life events and depressive problems in early adolescent boys and girls: the influence of parental depression, temperament and family environment.** *Journal of affective disorders*, v. 105, n. 1, p. 185-193, 2008.
- BRANDTNER, Maríndia; BARDAGI, Marucia. **Sintomatologia de depressão e ansiedade em estudantes de uma universidade privada do Rio Grande do Sul.** *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 2, n. 2, p. 81-91, 2009.

CANGUSSU, Renata de Oliveira et al. **Depressive symptoms in breast cancer: Beck Depression Inventory-Short Form.** *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 59, n. 2, p. 106-110, 2010.

CHACHAMOVICH, Eduardo et al. **Quais são os recentes achados clínicos sobre a associação entre depressão e suicídio?** 2009.

CORDÁS, Táci Athanássios. **Depressão: da bile negra aos neurotransmissores: uma introdução história.** Lemos Editorial, 2002.

COSTA, Fabrycianne Gonçalves et al. **Rastreamento da depressão no contexto da insuficiência renal crônica.** *Temas em Psicologia*, v. 22, n. 2, p. 445-455, 2014.

DE LIMA SALUM E MORAIS, Maria et al. **Fatores psicossociais e sociodemográficos associados à depressão pós-parto: Um estudo em hospitais público e privado da cidade de São Paulo, Brasil.** *Estudos de Psicologia*, v. 20, n. 1, 2015.

DE MELO ÁLVARES, Amanda; RÉGIS LOBATO, Gledson. **Um estudo exploratório da incidência de sintomas depressivos em crianças e adolescentes em acolhimento institucional.** *Temas em Psicologia*, v. 21, n. 1, 2013.

DEL PORTO, José Alberto. **Conceito e diagnóstico.** *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 21, p. 06-11, 1999.
depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.

FERREIRA, Rafael Amorim et al. **Depressão: Ponto de vista e conhecimento de enfermeiros do Programa Saúde da Família de São Sebastião do Paraíso.** *Revista de Iniciação Científica da Libertas*, v. 5, n. 2, 2016.

FIGUEIRA, Patricia Gomes; DINIZ, Leandro Malloy; SILVA FILHO, HC da. **Características demográficas e psicossociais associadas a depressão pós-parto em uma amostra de Belo Horizonte.** *RevPsiquiatria Rio GD Sul*, v. 33, n. 2, p. 71-5, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GONÇALES, Cintia Adriana Vieira; MACHADO, Ana Lúcia. **Depressão, o mal do século: de que século?** *Rev. enferm. UERJ*, v. 15, n. 2, p. 298-304, 2007.

GONÇALVES, Daniel Almeida et al. **Brazilian multicentre study of common mental disorders in primary care: rates and related social and demographic factors.** *Cadernos de saude publica*, v. 30, p. 623-632, 2014.

JENKINS, Rachel et al. **The national psychiatric morbidity surveys of Great Britain—strategy and methods.** *Psychological Medicine*, v. 27, n. 4, p. 765-774, 1997.

LUCCI, Tania Kiehl et al. **Postpartum depression and child development in first year of life.** *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 30, n. 1, p. 7-17, 2013.

LUDERMIR, A. B.; LEWIS, G. **Links between social class and common mental disorders in Northeast Brazil**. Social psychiatry and psychiatric epidemiology, v. 36, n. 3, p. 101-107, 2001.

LUIZ, Andreia Mara Angelo Gonçalves; GORAYEB, Ricardo; JÚNIOR, Raphael Del Roio Liberatore. **Avaliação de depressão, problemas de comportamento e competência social em crianças obesas**. Estudos de Psicologia, v. 27, n. 1, p. 41-48, 2010.

MARAGNO, Luciana et al. **Prevalência de transtornos mentais comuns em populações atendidas pelo Programa Saúde da Família (QUALIS) no Município de São Paulo, Brasil**. Cadernos de Saúde Pública, v. 22, p. 1639-1648, 2006.

MORAES RAMOS ANDRADE, Tânia; DE LIMA ARGIMON, Irani Iracema. **Sintomas depressivos e uso de Cannabis em adolescentes**. Psicologia em Estudo, v. 13, n. 3, 2008.

MORAES, Inácia Gomes da Silva et al. **Prevalência da depressão pós-parto e fatores associados**. Revista de saúde pública, v. 40, p. 65-70, 2006.

MORENO, Doris Hupfeld. **Prevalência e características do espectro bipolar em amostra populacional definida da cidade de São Paulo**. 2004. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MORENO, Ricardo Alberto; MORENO, Doris Hupfeld; RATZKE, Roberto. **Diagnóstico, tratamento e prevenção da mania e da hipomania no transtorno bipolar**. Archives of Clinical Psychiatry, v. 32, n. supl. 1, p. 39-48, 2004.

MUNHOZ, Tiago Neuenfeld. **Prevalência e fatores associados à depressão em adultos: estudo de base populacional**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

MUTARELLI, Sandra Regina Kuka et al. **Os quatro temperamentos na antroposofia de Rudolf Steiner**. 2006. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado—PUC—São Paulo.

OLIVEIRA, Deise AAP; GOMES, Lucy; OLIVEIRA, Rodrigo F. **Prevalência de depressão em idosos que freqüentam centros de convivência**. Revista de Saúde Pública, v. 40, p. 734-736, 2006.

PARANHOS, Mariana Esteves; ARGIMON, Irani Iracema de Lima; WERLANG, Blanca Susana Guevara. **Propriedades psicométricas do Inventário de Depressão de Beck-II (BDI-II) em adolescentes**. Avaliação Psicológica, v. 9, n. 3, p. 383-392, 2010.

PAULA, Juliane dos Anjos de et al. **Prevalência e fatores associados à depressão em estudantes de medicina**. Journal of Human Growth and Development, v. 24, n. 3, p. 274-281, 2014.

PEREIRA, Diogo Fagundes; DA SILVA TAVARES, José Carlos. **Quadros clínicos da depressão e combinações das inteligências de Gardner: um estudo correlacional**. Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa, v. 1, n. 2, 2018.

PEREIRA, Priscila Krauss; LOVISI, Giovanni Marcos. **Prevalência da depressão gestacional e fatores associados**. Rev

psiquiatr clín, v. 35, n. 4, p. 144-53, 2008.

PERES, Urânia Tourinho. **Dúvida melancólica, dívida melancólica, vida melancólica. Melancolia.** São Paulo: Escuta, p. 11-72, 1996.

PONTE, Teresa Maria da. **Perfil psicológico e interesses profissionais de estudantes de odontologia.** 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

RAMOS, Gizele Carmem Fagundes et al. **Prevalência de sintomas depressivos e fatores associados em idosos no norte de Minas Gerais: um estudo de base populacional.** J Bras Psiquiatr, v. 64, n. 2, p. 122-131, 2015.

RUSCHI, Gustavo Enrico Cabral et al. **Aspectos epidemiológicos da depressão pós-parto em amostra brasileira.** Revista de psiquiatria do Rio Grande do Sul, 2007.

SERRÃO, Filipa; KLEIN, John Manuel; GONÇALVES, Alda. **Qualidade do sono e depressão: que relações sintomáticas em crianças de idade escolar.** Psico-USF, v. 12, n. 2, p. 257-268, 2007.

STOPA, Sheila Rizzato et al. **Prevalence of self-reported depression in Brazil: 2013 National Health Survey results.** Revista Brasileira de Epidemiologia, v. 18, p. 170-180, 2015.

Recebido em 30 de Junho de 2018 — Aceito em 12 de Março de 2019.

EDUCAÇÃO MUSICAL: uma trilha pautada no contexto de época *MUSICAL EDUCATION: a route linked in the context of period*

Susana Verena Macário Rosa¹, Rachel Duarte Abdala²

Resumo

Este artigo é um recorte da revisão de literatura de um projeto de pesquisa de mestrado que propomos analisar através de um estudo de caso de prática de Educação Musical: o Programa de Musicalização implantado na Rede de ensino do Fundamental I numa determinada escola da Região do vale do Paraíba. A Lei 11.769/08 alterado o artigo 26 em maio de 2016 pela Lei 13.278, estende por mais 5 anos o prazo para que os sistemas de ensino garantam a adequada formação dos professores licenciados em música e em número suficiente para atuar nas escolas públicas. Apresentamos preliminarmente toda a legislação que diz respeito ao ensino de música nas escolas públicas brasileiras em que buscamos entender a concepção da lei dentro do contexto histórico do Brasil, o papel do ensino da música e a formação dos professores de música. A pesquisa caracteriza-se como básica, qualitativa e exploratória. Recorremos ao processo analítico, à triangulação para analisar os dados na legislação, incorporado a um governo e da formação do professor de música. Identificamos que cada governo fomentava um aspecto da educação musical dentro das escolas e por um grande período a partir da década de 70, o ensino de música não foi considerado necessário no ensino público até 2008. Por consequência hoje os professores licenciados para atuarem com a música são raros, reforçando a extinção e a falta de reconhecimento como sendo uma das linguagens da Arte essencial para o desenvolvimento humano desde a infância dentro de um processo de ensino orientado.

Palavras-chave: Educação Musical. Legislação. Formação de Professores.

Abstract

This article is a snippet of the literature review of a master's research project that we propose to analyze through a case study of Musical Education practice: the Musicalization Program implanted in the Fundamental I Education Network in a certain school of the Region of the Paraíba Valley. Law 11.769 / 08 amended article 26 in May 2016 by Law 13,278, extends for another 5 years the term for the education systems to ensure the adequate training of teachers licensed in music and in sufficient numbers to act in public schools. We preliminarily present all legislation regarding the teaching of music in Brazilian public schools in which we seek to understand the conception of the law within the historical context of Brazil, the role of teaching music and the education of music teachers. The research is characterized as basic, qualitative and exploratory. We used the analytical process, the triangulation to analyze the data in the legislation, incorporated into a government and the formation of the music teacher. We identified that each government fostered an aspect of music education within schools and that for a long period of time since the 1970s, music teaching was not considered necessary in public education until 2008. As a result, today teachers licensed to work with music are rare, reinforcing extinction and lack of recognition as being one of the languages of the Art essential for human development from childhood within a process of teaching oriented.

Keywords: Musical Education. Legislation. Teacher education.

¹ Universidade de Taubaté (UNITAU) - mssusi@ig.com.br

² Doutora, professora na Universidade de Taubaté (UNITAU)

INTRODUÇÃO

A Educação Musical constitui-se como uma área de conteúdo do currículo, em grande parte, porque contribui no desenvolvimento das habilidades básicas das crianças. Como recurso para desenvolvimento da linguagem, a música deveria ter reconhecimento no meio docente e ser inserida nas matrizes curriculares. A Educação Musical, pela Lei 11.769 de 2008, é considerada uma das linguagens da disciplina de Arte. No entanto, observa-se que, geralmente na região do vale do Paraíba, o professor que ministra aulas de Arte não conhece e não tem especialidade para atuar com música e, portanto, privilegia em suas práticas outras linguagens, sendo a mais comum a das Artes Visuais.

O Brasil enfrenta uma grande escassez do professor licenciado em Música ou Especialista, em parte devido a um grande período sem aulas de Educação Musical nas escolas, precisamente por trinta e sete anos de 1971 a 2008, quando foi promulgada a lei 5.692/71 que suprimiu a Música e introduziu a Educação Artística.

Levando-se em conta que nada pode ser desvinculado de uma trajetória histórica, o caminho do ensino da música também foi traçado junto ao perfil de cada fase política brasileira; o desenvolvimento da experiência de um povo, trabalho em que a sociedade se potencializa, garantindo a perpetuação do patrimônio do conhecimento da humanidade. Ao longo dos tempos, dentro do contexto de cada fase política e histórica brasileira, a música nos diz muito sobre o significado dela dentro da ambiência escolar que vem cada vez mais se transformando e se recriando.

Apesar de existir legislação que regulamenta a Educação Musical nas escolas do Ensino Infantil e Fundamental no Brasil a falta de conhecimento da importância desse tipo de ensino, constata-se como resultante a ausência de uma sistemática de sua aplicação no ensino público. Diante disso, questiona-se qual o papel do ensino de música aplicado ao longo dos tempos na educação pública e a capacitação dos profissionais do ensino de música.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se pela abordagem qualitativa do objeto de estudo e exploratória. Dessa forma permitiu-se chegar a generalizações amplas baseadas em evidências que facilitou a compreensão da realidade. GIL (2008, p.41) afirma que o modo exploratório “proporciona maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses”.

A pesquisa qualitativa é própria das ciências sociais ou humanas o que favorece ter um valor de compreensão da realidade e entender o contexto em que se dão os fatos. Recorremos como processo analítico, à triangulação para analisar os dados coletados na legislação, o papel do ensino de música nas escolas públicas dentro do contexto da época e a formação dos professores de música. No método da triangulação Minayo¹ (2015) afirma que o entrelaçamento entre a teoria e a prática viabiliza associar vários pontos de vista. A construção da pesquisa é fomentada e estimulada pela curiosidade, e é no movimento gradual dos desdobramentos do tema estudado, que surgem novas possibilidades de discussão e aprofundamento do objeto de estudo.

1 Para entender o pensamento da da autora foi consultada a obra de Maria Cecília de S. Minayo: Pesquisa social: teoria, método e criatividade (2010).

O RALLENTANDO² DA EDUCAÇÃO MUSICAL: A LEGISLAÇÃO AO LONGO DOS TEMPOS

A Igreja Católica representada pelos jesuítas no século XVI no Brasil em seu processo de catequização marca o princípio da escolarização e com a música já instalada no trabalho de doutrinação. Mesmo extinguindo o ensino da igreja em 1759 através de decreto editado pelo Marquês de Pombal, a música continuou presente durante o Período Colonial, com grande influência das características da música europeia e religiosa³.

O ensino de música no Brasil foi institucionalizado somente a partir do século XIX, o Decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854 que “aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte”, (BRASIL, 1854). Este ensino compreende a música e exercícios de canto. Na redação do Decreto é citada como “pode” compreender o ensino de noção de música e canto, o que torna o ensino de música optativo. Mas o que podemos destacar desse documento é que expõe um forte movimento em prol da música erudita e sacra. A música entrava na vida do brasileiro como subsídio para o ensino, no que tange ao ensino das Letras, Ciências e Fé. Seis anos antes de aprovarem este primeiro decreto, foi criado pelo Império o Conservatório Imperial de Música do Rio de Janeiro, já prevendo a necessidade de qualificação profissional e responsabilidade do governo imperial no processo de definição e regulamentação do Ensino primário e secundário da época.

Em 1890 (primeiro ano de República no Brasil), com o Decreto 981, as definições dos conteúdos de música são mais clássicas, fazendo parte da educação primária e secundária:

“cânticos escolares aprendidos de outiva, conhecimento e leitura de notas, conhecimento das notas, compassos, claves, primeiros exercícios de solfejo, exercícios de solfejo, ditados”.(BRASIL, 1890). Os conteúdos citados estavam estritamente ligados com as propostas do ensino vigente nos conservatórios. Tais conteúdos eram tradicionalmente incorporados e estabelecidos para o ensino de música erudita, onde é fundamental explorar toda parte de notação musical, escrita e leitura. Neste mesmo documento art. 28, o texto destaca que “cada um dos estabelecimentos de ensino do ginásio nacional terá os seguintes professores: 1 de desenho; 1 de gymnastica; evoluções militares esgrima; 1 de música”. (BRASIL, 1890). A música aparece no currículo do curso Integral de duração de sete anos, cumprida por 2 horas do primeiro ao terceiro ano.

Não havia nenhum documento que falasse a respeito da formação do professor de música. A questão de formação em Nível Superior só começa a ser definida no Brasil a partir de 1930⁴.

Nesses dois decretos (nº1331 de 1854 e nº 981 de 1890), que foram implantados no século XIX no Brasil, revela-se a importância que a música recebia, pois já estava presente nas definições para as escolas de Educação Básica no Brasil. Essas leis mencionam os conteúdos a serem trabalhados.

O país passa pela República e somente na Nova República o ensino de música traz consigo uma ideologia dentro das escolas. O Canto Orfeônico à partir dos anos 30 ganha importância em todo o Brasil, em que se destaca a participação do maestro Villa-Lobos que conseguiu legitimar o Canto Orfeônico no contexto escolar. Da mesma forma que os decretos anteriores não mencionaram o perfil do professor de Música, o Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 que legitimou o Canto Orfeônico para o 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Secundário que também não definiu a habilitação.

2 Rallentando: termo técnico em italiano significa tocar uma parte da composição musical com uma desaceleração gradual do tempo.

3 Para aprofundar esse assunto consulte o livro de Hélio de Alcântara Avellar “História administrativa do Brasil: a administração pombalina

4 1930: final da República Velha marcada pelo golpe de estado em que o Presidente eleito Júlio Prestes não toma posse, quem assume é Getúlio Vargas.

Em 1934, o Decreto nº 24.794 de 14 de julho de 1934 – prevê o Ensino de Canto Orfeônico a todos os estabelecimentos de Ensino do Ministério da Educação e Saúde Pública e facultativo no Ensino Superior, Comercial e outros. O que fica evidente nessa

Lei é que a intenção é disseminar o espírito patriótico através do Canto Coral. Por esse motivo houve a necessidade de se criar um centro de formação de professores para o canto orfeônico (SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística) comandado por Villa Lobos. As diretrizes pedagógicas da prática orfeônica tinham três partes centrais: a disciplina, o civismo e a educação artística. O documento descreve “que o ensino de Canto Orfeônico, como meio de renovação, de formação moral e intelectual, é uma das mais eficientes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo”. (BRASIL, 1934).

A necessidade de qualificar os professores com as especificidades do Canto Orfeônico para trabalhar em todo o Brasil, foi tão importante para a época (governo Getulista) que foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico à partir do decreto nº 4993 de 26 de novembro de 1942.

Em 1946, com o Decreto nº 8529 de 2 e janeiro de 1946, o Canto Orfeônico estende-se para todo o Ensino Primário Elementar e Complementar. Nesta Lei Orgânica é reforçada a importância da atividade integrar a estrutura do ensino Primário.

Em 1960 com a ideia de preservar a “inocência ao ensino de Música”, Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997), deram um novo estímulo à Música nas escolas. Para esses dois intelectuais, a escola pública era a força motriz para pensarmos a sociedade. Darcy Ribeiro dizia que “a escola pública é a maior invenção do mundo pois permite que todos os homens sejam herdeiros das bases do patrimônio mundial mais importante que é a cultura”. (Bomeny, 2003.p.76)

A transição na história política e cultural do Brasil na década de 50 começa em 1945 com a queda de Getúlio Vargas e acaba 1964 com a Ditadura Militar, Neste período a Música é representada pelo *Manifesto Música Viva* (1946)⁵ até o *Manifesto da Música Nova* (1963)⁶.

A tendência tecnicista domina a década de 70, e o professor é preparado para várias linguagens artísticas, reflexo do *movimento arte-educação*⁷. A música passa a ser

ministrada dentro da Educação Artística com a Lei nº 5.692/71. É importante lembrar que é essa lei que torna o ensino básico responsabilidade do governo e direito dos cidadãos brasileiros. No Parecer 540, do Conselho Federal de Educação de 1977 que dispõe sobre o tratamento a ser dado aos componentes previstos no artigo 7º da Lei 5.692/71 enfatiza que:

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas o que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade da vida. (BRASIL, 1977).

5 Liderado pelo grupo ou movimento musical brasileiro iniciado no Rio de Janeiro em 1939, sob liderança de Hans-Joachim Koellreutter.

6 Liderado pelo grupo Música Nova foi uma organização brasileira dedicada à promoção da música clássica modernista fundada em 1963.

7 Para aprofundar mais sobre o movimento arte-educação, ler artigo de Ana Mae Barbosa (1986) “Arte-Educação: realidade hoje e expectativas futuras” disponível no portal dos periódicos Scielo.

A Educação Artística ganhou espaço na escola e a música sendo uma das linguagens junto com as artes visuais, dança e teatro, praticamente desapareceu das salas de aula.

Depois de mais de 3 décadas a Lei nº 11.769 de 2008, garante que o ensino de Música passa a ser obrigatório no Ensino Básico, contemplando o Ensino Infantil e Fundamental das escolas brasileiras. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a música junto com a Dança, Teatro e Artes Visuais são abordados como linguagens em Arte.

Ainda, nos PCNs indica-se a música como linguagem, como meio para comunicação e expressão musical que se desdobra em interpretação, improvisação e composição. Busca-se uma apreciação significativa em música, priorizando a escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical. E por fim, sinaliza-se a música como Projeto Cultural, e História como o estudo da música do mundo.

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 com importantes mudanças para o ensino, entre elas a inclusão da educação infantil obrigatória, a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) e a obrigatoriedade do componente curricular Arte, substituindo a Educação Artística. Música, dança, artes visuais e teatro, são definidas como as linguagens que compõem a disciplina ou componente curricular Arte.

“Art. 26 - § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (Lei nº 9.394/96). Este mesmo artigo foi alterado em 2013. A música neste momento é entendida como obrigatória, mas dentro da disciplina Arte e não como componente curricular; isso fez com que se levantassem muitas dúvidas na interpretação da Lei, “o que resultou num grande obstáculo para a afirmação da Música como disciplina, no espaço escolar”, segundo Esperidião (2012, p.145). Recentemente o artigo 26 da LDB nº 9.394 foi mais uma vez alterado no parágrafo 6º, estabelecendo na Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016 que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo”. Na Lei nº 13.278 com apenas 3 artigos, tira a obrigatoriedade das quatro linguagens da disciplina Arte e amplia o prazo para a adequação da formação necessária dos professores para um período de 5 anos até atingirem o número suficiente de docentes para atuarem com todas as linguagens em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que o ensino de música no Brasil no decorrer dos tempos, sempre teve um propósito além da formação e desenvolvimento humano. Primeiro a música desempenhava papel de catequização dos índios, como objeto de conversão. Durante o Império, o ensino tradicional da música, deu uma característica técnica, de formação teórica, instrumental e lírica com intenção de incorporar na cultura do povo uma cultura externa. Portanto as primeiras escolas brasileiras através dos decretos serviam-se desse ensino para formar uma tradição europeia, com os índios e negros no período colonial.

O primeiro decreto de 1854 que instituiu-se a música como optativa no ensino das escolas, vivíamos um Brasil inflamado pela ópera italiana. Carlos Gomes é fruto dessa circunstância; foi aluno do Conservatório de Música do Rio de Janeiro (fundado em 1841). O gênero musical operístico da época, exigia conhecimento teórico para entendê-la e apreciá-la; esse era o papel da escola, refinar o conhecimento musical para gerar através dos alunos brasileiros, uma cultura e tradição musical que não nasceu em nosso solo.

O decreto de 1890, o Brasil estava com suas bandas de batalhões e fanfarras bem estruturadas nas principais capitais, antes mesmo das orquestras; e é neste contexto que o frevo surge como dança de multi-

dão. Inspirada na capoeira e nas bandas; nessa mistura natural do contexto da época é que o Brasil começa a mostrar sua identidade musical.

O Canto Orfeônico quando se infiltra nas escolas públicas, repartições e até mesmo na área da saúde a partir de 1930, as aspirações do governo pós República Velha era de tornar a nação com espírito patriótico através das raízes folclóricas. O movimento orfeônico encabeçado pelo maestro Heitor Villa Lobos⁸ durante o governo getulista, no âmago da ideologia do músico e do governo, estava a tentativa de impedir que a música estrangeira se instalasse por aqui e também banir a música popular de cunho comercial. Foi nesse período que o governo se preocupou em preparar os professores para o canto orfeônico em todo o Brasil, criando Conservatórios e centros de formação.

Com a Educação Artística nos anos 70, a música perde seu espaço na rotina curricular, deixando nas mãos dos licenciados a opção de ensinar as quatro linguagens. No entanto, concorrendo com as artes visuais, plásticas e manuais, o ensino de música aos poucos sai de cena, com exceção aquelas escolas que enraizaram a música na cultura escolar, a partir da valorização e conhecimento da dimensão pedagógica que a arte musical é capaz de desenvolver cognitivamente, fisicamente e emocionalmente no ser humano.

Se através da linguagem musical podemos dentro da escola oportunizar o desenvolvimento humano global, trazendo dentro dessa maturação com a experiência musical chances de se obter o próprio conhecimento do ser indivíduo dentro de um grupo integrado com o mesmo propósito: fazer música. Então por que o ensino público ainda tem tanta dificuldade em trazer a educação musical concretamente para dentro das matrizes curriculares? Projetos ou programas de musicalização que redes de ensino em geral lançam mão para tentarem se adequar à lei, empregam profissionais sem formação superior ou especialização para desenvolver os objetivos que os parâmetros curriculares (PCNs) sugerem; por essa razão, o ensino da música nas escolas públicas tem dificuldade em ser reconhecido e efetivado como linguagem de aprendizagem.

O povo rural e o povo urbano durante o segundo reinado no Brasil, com a influência dos portugueses, plantaram em nossa nação duas vertentes da música. A música popular que não chegava aos bancos escolares e a música sacra erudita, criada e alimentada pela Igreja Católica, afinal a própria escrita ou notação musical foi criada por um monge

chamado Guido D'Arezzo⁹. Portanto a base da linguagem musical estava no domínio da Igreja que a reproduziu. Esta inovação favoreceu a música vocal. Nesse segmento, houve o começo de uma nova era secular em que a música da Igreja se confrontava com a música pagã. Como todo o ensino também estava dentro da Igreja, o que mais interessava ao Império era criar bons músicos capazes de ler uma partitura e reproduzir a cultura clássica européia que trouxeram. O ensino erudito da música sempre foi relacionado aos Conservatórios, pois são eles que dão a formação necessária de instrumentos e conhecimento concreto de música. Portanto, os formadores e formandos durante o período Imperial no Brasil estavam a disposição do ensino nas escolas.

No começo do século XX, por volta da década de 30, a nova política econômica de caráter burguês nacionalista incentivou o comércio interno, o que facilitou para as gravadoras como a Odeon e outras explorar o mercado de discos com músicas tipicamente brasileiras como o Choro, Maxixe, Emboadas, Marchas e Canções brasileiras.

8 Heitor Villa-Lobos (Rio de Janeiro, 5 de março de 1887 — Rio de Janeiro, 17 de novembro de 1959) foi um compositor brasileiro cuja obra contém nuances das culturas regionais brasileiras, com os elementos das canções populares e indígenas.

9 Guido D'Arezzo (992 — 1050) foi um monge italiano e regente do coro da Catedral de Arezzo (Toscana), província de seu nascimento. Foi o criador da notação moderna, com a criação do tetragrama, encerrando com o uso de neumas na História da Música, e batizou as notas musicais com os nomes que conhecemos hoje: dó, ré, mi, fá, sol, lá e si (antes, ut, re, mi, fa, sol, la e san), baseando-se em um texto sagrado em latim do hino a São João Batista.^[1]

Durante o governo de Getúlio Vargas houve outro perfil no ensino da música dentro das escolas. O Canto Orfeônico implantado em escolas, repartições e conservatórios, fez parte de uma fase de construção de identidade baseada nas nossas raízes. Toda a preocupação do governo estava no espírito patriótico da nação. Aproveitando-se da música para espalhar com multidões de escolares cantando o Brasil, com repertório folclórico brasileiro e criações do Maestro Villla-Lobos, temas tipicamente nacionais. A

prática dos corais (Canto Orfeônico) perpetuou-se até a década de 70, principalmente dentro dos Conservatórios, quando em 71 a música não é mais obrigatória nas escolas públicas. A Lei 5.692/71 abriu a oportunidade de ensino para todos no Brasil e no entanto esta mesma lei concebe o ensino de música como um apêndice da Educação Artística.

Portanto, os professores licenciados em suas práticas docentes lançavam mão da linguagem artística que mais tinham habilidade. E as artes plásticas foi a mais explorada.

Nossa nação é formada de um povo que não teve há quase 4 décadas a formação ou a experiência com a música nos currículos escolares. Por isso a escassez de professores habilitados para que o governo implante a Educação Musical como componente curricular obrigatório. Sabendo-se da importância e relevância da educação musical na vida escolar desde a infância, significa o potencial crescimento harmônico e colaborativo de uma nação. Entendemos que a cultura musical reproduz a cultura da paz, leva os indivíduos a agregar valores, reproduzindo posturas mais humanizadas.

Agradecimentos: Prefeitura Municipal de Taubaté

REFERÊNCIAS

BOMENY, Helena. Os intelectuais da educação. Rio de Janeiro: Jorje Zahar, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CFE nº 540 de 10 de fevereiro de 1977 sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5692/71 In: documenta nº195, Rio de Janeiro, fev/1977.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 10 mai 2017.

_____. Poder Executivo. Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario no Municipio da Côrte. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, 17 fev. 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 29 abr 2016.

_____. Presidência da República. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino

de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 jun 2016.

_____. Presidência da República. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a **Organização do Ensino Secundário**. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: . Acesso em: 26 jun 2009.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.769, 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, 2008. Disponível em: :< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>>. Acesso em: 27 jun 2016.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016. Altera o §6º do art.26 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino de arte.

_____. Senado Federal. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em: 26 jun 2016.

_____. Senado Federal. Decreto n.24.794, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o **Ensino do Canto Orfeônico**, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jul 2016.

_____. Senado Federal. Decreto-Lei n. 4.993, de 26 de novembro de 1942. Institue o **Conservatório Nacional de Canto Orfeônico** e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 abr 2016.

_____. Senado Federal. Decreto-Lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. . Acesso em 20 abr 2016

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação Musical e formação de Professores**: suíte e variações sobre o tema. São Paulo: Globus editora, 2012. Coleção Cultura e Educação.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O legado da Pesquisa Qualitativa**. Palestra proferida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 5 à 7 de ago de 2015. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=-41ZazulbD_c>. Acesso em 10 de jul. 2016.

_____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Recebido em 19 de Novembro de 2017 — Aceito em 30 de Maio de 2018.

Avaliação da metodologia theoprax para a formação profissionalizante no SENAI-Bahia

Evaluation of theoprax methodology for professionalization in SENAI-Bahia

Caroline Dias Passos¹, Camila de Sousa Pereira-Guizzo², Francisco Uchoa Passos¹

Resumo

A necessidade de constantes inovações em produtos, processos e sistemas de gestão tem sido determinante na busca por profissionais adequadamente formados. Essa busca leva ao questionamento do ensino técnico tradicional e do seu papel de desenvolver aptidões para o mundo do trabalho na atualidade. Na tentativa de preencher lacunas na formação profissionalizante, têm surgido metodologias que tentam sintonizar o ensino técnico tradicional com as novas demandas. Uma delas é a metodologia alemã TheoPrax, focada no desenvolvimento de habilidades comportamentais praticadas em projetos realizados pelos alunos em empresas, sob orientação e acompanhamento de docentes. Uma avaliação preliminar dessa metodologia – a qual vem sendo adotada em unidades do ensino técnico do SENAI da Bahia - aferiu a contribuição da mesma para o desenvolvimento das habilidades comportamentais dos alunos na execução de projetos de trabalho no ambiente industrial local. A referida avaliação foi feita sob tripla perspectiva: (a) dos próprios alunos egressos; (b) dos docentes; e (c) das empresas onde os alunos atuaram. Este trabalho permitiu um olhar crítico sobre a metodologia TheoPrax no SENAI da Bahia, ensejando sugestões de ajustes na execução e monitoramento dos projetos, com vistas ao aprimoramento da aprendizagem de habilidades comportamentais dos discentes que fazem emprego daquela metodologia.

Palavras-chave: Educação Profissional. Habilidades Comportamentais. Projetos.

Abstract

The need for constant innovations in products, processes and management systems has been decisive in the search for properly trained professionals. This search leads to the questioning of traditional technical education and its role of developing skills for the world of work today. In an attempt to fill gaps in professionalization, methodologies have emerged in order to attune traditional technical education to new demands. One of them is the German TheoPrax methodology, focused on the development of behavioral skills practiced in projects carried out by students in companies under the guidance and supervision of teachers. A preliminary evaluation of this methodology - which has been adopted in technical teaching of SENAI-Bahia - assessed its contribution to the development of students' behavioral skills by practicing work projects in the local industrial environment. The mentioned evaluation was performed from a triple perspective: (a) the students themselves; (b) the teachers; and (c) the companies where the students worked. This paper allowed a critical look at the TheoPrax methodology in SENAI-Bahia, suggesting adjustments in the execution and monitoring of the projects, in an attempt to improve the learning of behavioral skills of the students that make use of that methodology.

Keywords: Professional Education. Behavioral Skills. Projects.

¹ Centro Universitário SENAI CIMATEC

² Doutora, professora no Centro Universitário SENAI CIMATEC - camilarsp@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Processos industriais hodiernos vêm apresentando elevado padrão de exigências, tanto em termos tecnológicos, quanto das relações interpessoais. A Educação Profissional - articulação entre a escola e a empresa - tem algumas funções básicas, como qualificar trabalhadores em geral; habilitá-los para o exercício de profissões; e atualizar e aprofundar conhecimentos na área das tecnologias de interesse para o trabalho no âmbito industrial. Estudos voltados para o aprimoramento dessas funções básicas da formação de profissionais de nível técnico são oportunos neste momento em que a demanda por essa categoria tem sido crescente, tendo em vista a interiorização das indústrias no Brasil, as quais começam a sair dos centros urbanos para implantar filiais em cidades do interior, na busca por incentivos fiscais e reduções de custos. Pesquisa realizada pelo *ManpowerGroup* (2015), com 41,7 mil profissionais de recursos humanos (RH) de 42 países, indica que o Brasil e a Costa Rica são os países em que há a maior dificuldade para contratar trabalhadores de nível técnico médio. Expressivo percentual (61%) dos profissionais de RH consultados afirma ter dificuldade ao selecionar aqueles indivíduos, e entre os motivos mais citados para essa dificuldade destacam-se: (a) a escassez de técnicos de nível médio no mercado de trabalho; (b) a precariedade do conhecimento profissional dos mesmos; (c) sua pouca experiência; e, em especial, (d) a ausência de habilidades comportamentais adequadas ao trabalho.

Partindo da necessidade de rever a formação técnica para as indústrias, foi desenvolvido na Alemanha, em 1993, o programa *TheoPrax*, uma metodologia integradora de ensino e aprendizagem para favorecer a motivação e promover o amadurecimento profissional ainda na fase escolar (KRAUSE et al., 2016). Vale destacar, também, como benefício suplementar dessa metodologia, a identificação de novos talentos e o desenvolvimento do espírito empreendedor, considerados pontos de partida para a inovação. Alinhando-se com a visão alemã de garantir uma formação voltada para a práxis, e de desenvolver nos alunos competências apoiadas em conhecimentos, habilidades e atitudes que contribuam para a empregabilidade na indústria atual, a unidade do SENAI na Bahia (SENAI-BA) fez uma parceria com o Instituto alemão *Fraunhofer*, em 2002, para adoção da metodologia *TheoPrax* em seus cursos técnicos.

Tendo em vista que mais de duas centenas de alunos dos cursos profissionalizantes do SENAI-BA já haviam realizado cerca de sessenta trabalhos de intervenção em empresas locais com o emprego da metodologia *TheoPrax*, achou-se oportuno proceder-se a uma avaliação preliminar da contribuição da referida metodologia para o desenvolvimento de habilidades comportamentais daqueles alunos. Este é o objetivo da investigação relatada neste texto.

Além desta primeira seção introdutória, encontram-se, sequencialmente, mais cinco seções no texto. Uma comenta alguns tópicos da literatura que aborda a necessidade de convergência entre educação profissional e ambiente de trabalho. A seguir, tem-se uma seção que faz uma breve descrição da metodologia de ensino *TheoPrax*, conforme concebida por seus idealizadores. A partir daí, acham-se as três seções referentes à avaliação do *TheoPrax* para o caso específico do SENAI (BA): uma delas define o modo de avaliação empregado; a seguinte apresenta os resultados da mencionada avaliação; e, na última seção, expõem-se as conclusões do estudo.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FRENTE ÀS DEMANDAS DO AMBIENTE DE TRABALHO

Para uma formação politécnica no ensino médio é necessária a compreensão teórico-prática das bases das ciências da natureza contemporâneas, principalmente seus conceitos, princípios e leis fundamentais (VILELA, 2004). Porém, para o exercício de atividades práticas de caráter polivalente são adicionalmente requeridas certas habilidades específicas, cujas características mais destacadas são: saber transferir e trocar

conhecimentos e experiências em diferentes oportunidades e situações; saber manipular instrumentos básicos úteis a um leque amplo de tarefas; e saber trabalhar em equipe, o que pressupõe hábitos de organização pessoal e de comunicação diferenciada. Estas habilidades pertencem ao domínio comportamental e têm-se mostrado indispensáveis ao êxito da práxis industrial moderna (VILELA, 2004).

Refletindo carências locais em estudo realizado sobre a formação técnica para o setor industrial na cidade de Feira de Santana/BA, Santos (2014) destaca que o mercado exige profissionais que tenham visão e experiência prática e que os alunos egressos dos cursos técnicos profissionalizantes devem deter esse perfil. Para tanto, seria necessário chegar ao mercado de trabalho com alguma maturidade comportamental para o exercício das atividades profissionais. Em sua pesquisa, o autor concluiu que o setor industrial local tem dificuldade em encontrar profissionais de nível técnico com experiência e com uma formação de qualidade e atualizada às novas demandas.

Para a investigação local realizada por Santos (2014), o autor apoiou-se nos estudos de Sant'anna, Moraes e Kilimnik (2005), e em trabalhos empíricos feitos por Campos et al. (2008). Cerca de 80% das empresas objetos da enquete apresentavam portes médio e grande, com tempo médio de 20 anos de atuação no mercado. Ao longo da sua pesquisa, Santos (2014) pontua que havia uma desarmonia quando se observava a baixa empregabilidade desses jovens e as vagas de trabalho ainda não preenchidas. Como provável causa dessa desarmonia, apontou-se que os representantes das empresas ouvidos naquele trabalho demonstravam uma busca preferencial por profissionais com capacidade de trabalhar em equipe, resolver problemas e comunicar-se com os membros do seu grupo de trabalho, contribuindo, assim, para as inovações. Por certo, a formação recebida pelos candidatos não lhes proporcionava efetivamente essas capacidades.

De acordo com alguns estudiosos das metodologias de ensino e formação profissional, em geral, não tem sido fácil para as instituições de ensino acompanharem as demandas do mundo do trabalho, principalmente no que diz respeito às novas formas de relacionamento humano no ambiente produtivo. Del Prette e Del Prette (2001) afirmam que paradigmas que orientam a reestruturação produtiva têm priorizado, cada vez mais, processos de trabalho que remetem à natureza e à qualidade das relações interpessoais.

Vieira (2008) acrescenta que diante da necessidade de acompanhar a velocidade das transformações da sociedade atual, bem como atender às exigências das empresas por ações mais inovadoras na resolução de problemas - cada dia mais complexos e imprevisíveis - a educação precisaria ser repensada, tornando-se uma opção política a decisão por novos métodos de ensino e aprendizagem. Sobre isto, Santos (2008) já afirmava que era necessário um novo modelo de educação capaz de proporcionar aprendizagem crítica e criativa, permitindo que o aluno conviva, na escola, com situações similares às que irá encontrar no trabalho.

A investigação objeto do presente trabalho está focada precisamente no desenvolvimento do conjunto das habilidades que extrapolam as capacidades técnico-cognitivas específicas e que envolvem as interações sociais do indivíduo, as quais vêm, aqui, sendo chamadas, livremente, de habilidades comportamentais. Uma questão que se coloca na educação profissional diz respeito aos instrumentos utilizados para desenvolver as habilidades comportamentais dos alunos.

Nesta altura, surgem os projetos como meios de grande efetividade. Entende-se, aqui, como “projetos” as atividades com finalidade claramente definida, com tempo de realização criteriosamente previsto, e com recursos materiais e humanos dedicados, os quais são desmobilizados por ocasião do término do projeto (PMI, 2004). Em defesa da execução de projetos pontuais como instrumentos de viabilização da aprendizagem, Behrens e José (2001) afirmam que a vivência em um projeto tem a vantagem de provocar um processo que leva a refletir, discutir e atingir a construção de um conhecimento específico, cujo processo de formação pode ser replicado na obtenção de outros conhecimentos e no aprimoramento de diversas habilidades.

Não por acaso, a metodologia *TheoPrax* destaca a aprendizagem por intermédio de projetos aplicados à solução de problemas específicos do ambiente real de trabalho, cujo planejamento e execução ficam a cargo dos próprios alunos, sob a orientação e acompanhamento dos docentes e dos representantes das empresas para as quais as soluções pontuais são apresentadas. A discussão sobre os projetos, vistos como ferramentas essenciais à viabilização da metodologia *TheoPrax*, é retomada ao longo da descrição da referida metodologia, feita na próxima seção.

A METODOLOGIA THEOPRAX

A metodologia *TheoPrax* teve sua origem na Alemanha, em 1993, e tinha como intuito oferecer, aos jovens, qualificação e desenvolvimento de habilidades para o mundo do trabalho, por meio do ensino voltado para a prática. Em 11 anos de implantação já haviam sido realizados 380 projetos seguindo a metodologia *TheoPrax* naquele país. Para o seu desenvolvimento e implantação, contou-se com o apoio de setores do governo, e de organizações e empresas de pequeno, médio e grande porte (EYERER; KRAUSE; HEFER, 1993). Uma pesquisa realizada na Alemanha, por ocasião do início da implantação da metodologia *Theoprax*, sinalizou que conhecimento básico, conhecimento geral e consciência de qualidade por parte de desenvolvedores de produtos eram aspectos positivos presentes na força de trabalho daquele país; por outro lado, fatores como espírito de equipe, capacidade de cooperação, pioneirismo, potencial empreendedor, criatividade e disposição ao risco eram pontos fracos, com impacto negativo sobre o desenvolvimento de novos produtos na Alemanha (EYERER, 2000). Apontando que havia, no país, a intenção de reverter aquele quadro, Kuntz *apud* Eyerer (2000) afirma, em um artigo publicado em 1999 na revista *Handelsblatt*, que os dirigentes de recursos humanos das empresas alemãs passaram a buscar profissionais tecnicamente qualificados, porém com as seguintes características adicionais: dinâmicos e aptos a mudanças, com interesse em aprendizagem, obtida com responsabilidade individual na aquisição de conhecimentos e com competência no campo da comunicação interpessoal.

À época do desenvolvimento da metodologia *TheoPrax*, o ensino profissionalizante na Alemanha ainda era fortemente marcado pela tradicional separação entre teoria e prática, com a transmissão de conhecimentos cognitivos que somente seriam efetivamente aplicados algum tempo depois, no ambiente de trabalho, sob suas naturais condições de interação, incertezas e mutabilidade que caracterizam esse ambiente. Os críticos desse ensino tradicional observavam que havia esforços suficientemente intensivos para a formação cognitiva, mas insuficientes para nortear o jovem em sua futura atividade profissional (EYERER, 2000). O individualismo foi, também, outro fator apontado como prejudicial para a formação e desenvolvimento das habilidades desejadas pelas empresas. Segundo o citado autor, atividades realizadas, em grande parte, individualmente durante a formação escolar tenderiam a reforçar características como inflexibilidade, isolamento, egoísmo e distanciamento; em detrimento da capacidade de comunicação interpessoal, podendo originar conflitos e dificuldades nos futuros trabalhos profissionais em equipe.

Os autores da proposta original que resultou no *TheoPrax* são Peter Eyerer, Dörthe Krause e Bernd Hefer, colaboradores do *Fraunhofer Institut Chemische Technologie* (ICT), os quais buscaram, em seus trabalhos empíricos e artigos, fortalecer o componente motivacional da aprendizagem, enfatizando que “sentir o que se está fazendo aumenta a eficiência da aprendizagem e a motivação para aprender” (KRAUSE et al., 2016). Krause et al. (2016) afirmam que a automotivação dos alunos deve ser estimulada, de modo a ampliar a capacidade de aprendizagem, pela interação entre teoria e prática. Nesse aspecto, o *TheoPrax*, tem apresentado resultados satisfatórios, proporcionando aos alunos habilidades teóricas, metodológicas, sociais e pessoais. O *TheoPrax* foi concebido para ser uma metodologia integradora de ensino e aprendizagem, que favorece a motivação e busca conscientizar, treinar e desenvolver nos alunos características como as habilidades sociais e de liderança exigidas pelo ambiente laboral, a par do conhecimento técnico (KRAUSE; EYERER, 2008). O

referido método é implementado com a execução estruturada de atividades que partem da necessidade de solucionar problemas existentes, por intermédio de interações alunos-docente e escola-empresa. Com isso, estimulam-se os alunos a resolverem problemas concretos e a manterem-se sempre motivados. Assim, na visão dos idealizadores do *TheoPrax*, um dos pontos de partida para mudar a realidade do ensino no país era reconhecer a falta de sintonia entre a formação profissional e as necessidades do mundo do trabalho, assumindo-se que o ensino precisava ser renovado, deixando de ser uma via de mão única, em que não há confirmação de efetiva aprendizagem para o trabalho.

A fim de promover a nova metodologia *TheoPrax* na Alemanha, foi necessário um planejamento para sua disseminação entre docentes, orientadores, coordenadores e gerentes de empresas envolvidos direta ou indiretamente no desenvolvimento dos projetos de aplicação. O intuito da metodologia *TheoPrax* era capacitar alunos para um pensamento interdisciplinar (conectando áreas de aprendizagem) e oferecer ensino supradisciplinar (com quebras de fronteiras entre áreas de conhecimento), submetendo-os a um problema específico real, apresentado, na maioria dos casos, por uma pequena ou média empresa. Os alunos passavam, então, a trabalhar no projeto ensejado pelo problema, em busca da sua solução, proporcionando-se aos mesmos uma relação semelhante à que encontrariam, uma vez formados, no futuro ambiente de trabalho.

Para a nova forma de ensino orientado à experiência, identificou-se que o desenvolvimento de modestos projetos pontuais, destinados a solucionar problemas simples da realidade das empresas, seria um valioso instrumento de implementação dessa nova metodologia. A opção do *TheoPrax* pela utilização de projetos pontuais de duração relativamente curta, executados durante a capacitação discente, demonstra coerência entre a referida metodologia e a natureza intrínseca da atividade de intervenção por intermédio de projetos. O conceito de projeto tem sido aprimorado nos últimos anos, visando estabelecer um entendimento comum nas organizações que trabalham com este tipo de intervenção (RABECHINI JUNIOR; CARVALHO, 2009). O projeto, como já se comentou neste texto, é um processo único, consistindo de um grupo de atividades coordenadas e controladas, com datas para início e término, empreendido para alcance de um objetivo claramente definido, conforme requisitos específicos, considerando limitações de tempo, custo e recursos (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 1997).

Para o Instituto de Gerenciamento de Projetos (*Project Management Institute – PMI*), “projeto” pode ser definido, em termos de suas características distintivas, como sendo empreendimentos que requerem empenhos temporários destinados a criar produtos ou serviços únicos (PMI, 2004). Aplicam-se conhecimento, habilidades, ferramentas e técnicas às atividades do projeto, a fim de atender (ou mesmo superar) as necessidades e expectativas dos interessados (os chamados *stakeholders*), desmobilizando-se esses recursos ao término do empreendimento.

A metodologia *TheoPrax* faz uso conjunto de práticas de gestão de projetos prescritas em dois guias: (a) o PMBoK (*Project Management Body of Knowledge*), desenvolvido pelo PMI e largamente adotado em empresas americanas; e (b) o guia ZOPP (*Zielorientierte Projektplanung*), método alemão que descreve as etapas para o planejamento e execução de “projetos orientados a resultados” (COMIT, 1998). Os dois guias não diferem em essência, podendo o ZOPP ser visto como um ajuste do PMBoK ao modo próprio de execução de tarefas no mundo alemão do trabalho, contido em rotinas conhecidas, naquele país.

O THEOPRAX NO SENAI-BA

A decisão de adotar a metodologia *TheoPrax* no SENAI-BA resultou da parceria para cooperação internacional, iniciada em 2002, entre essa instituição brasileira de ensino profissional e dois institutos alemães da rede *Fraunhofer*, quais sejam, o *Fraunhofer Institut Materialfluss und Logistik* (IML) e o *Fraunhofer Institut*

Chemische Technologie (ICT). De acordo com a referida parceria, as instituições de ensino e pesquisa alemãs ficaram responsáveis pela transferência de tecnologia de ensino de conteúdos em logística, manutenção mecânica, análise de vibração, eficiência energética, fabricação de moldes e conformação mecânica (VIANA, 2010). Apesar de algumas dificuldades encontradas ao longo da interação entre as partes envolvidas, a parceria gerou novos conhecimentos nesses conteúdos para o SENAI-BA, além de estreitar relacionamentos com os profissionais do *Fraunhofer* e, em especial, proporcionar à equipe do SENAI-BA a oportunidade de adotar a metodologia *TheoPrax* no ensino dos mencionados conteúdos.

Na execução do *TheoPrax* no SENAI-BA, existem duas vertentes de trabalho que atuam em paralelo: uma interna e outra externa. A interna, formada por docentes e coordenadores de cursos, tem foco na capacitação em metodologia *TheoPrax*, planejamento das aulas e acompanhamento dos alunos durante a realização de suas unidades curriculares. A vertente externa, operada pela Equipe Comercial do SENAI-BA, tem por atribuição divulgar a metodologia nas empresas visitadas e prospectar, nas mesmas, novas oportunidades para projetos *TheoPrax*. Uma vez identificado o interesse no desenvolvimento de projetos *TheoPrax*, são elencados possíveis temas, oriundos de problemas a serem resolvidos na empresa, culminando na assinatura de uma proposta de intenção. A negociação com a empresa, iniciada pela Equipe Comercial, passa a ser, agora, de responsabilidade da Coordenação de Curso envolvida que, após validar a aderência da proposta ao curso, designa a equipe de alunos e o orientador para iniciar o projeto. Vale ressaltar que a Equipe Comercial atua conforme demandas das Coordenações de Cursos, que ficam responsáveis por informar as quantidades de projetos, distribuídos por conteúdo, necessárias a cada semestre.

As empresas onde os projetos são prospectados podem ser, também, indicadas pelos próprios alunos, que em alguns casos são ou foram colaboradores da empresa, ou nela têm parentes, amigos ou contatos. Outra fonte de indicação de empresas com potencial para projetos *TheoPrax* são os próprios consultores do SENAI-BA, que ao desenvolverem suas atividades podem identificar problemas pontuais mais simples, passíveis de serem resolvidos pelas equipes de alunos do programa *TheoPrax*. As próprias empresas que já vivenciaram experiências com projetos *TheoPrax* costumam apontar oportunidades para novos projetos.

Cabe acrescentar que os projetos *TheoPrax* não oneram as empresas beneficiárias, exceto quanto a pequenas despesas com passes para transporte e tickets para alimentação dos alunos, além, obviamente, de custos com eventuais materiais e insumos necessários à execução dos pequenos projetos de melhorias nas empresas, resultantes da metodologia.

Na reunião inicial do *TheoPrax*, em que a equipe de alunos e o docente orientador do projeto são apresentados formalmente à empresa cliente, é explicada, aos representantes da empresa, a metodologia *TheoPrax*, enfatizando-se a importância de desenvolver nos alunos as habilidades comportamentais e técnicas requeridas pela indústria. O progresso e os resultados dos projetos de intervenção dos alunos nas empresas são acompanhados e avaliados, no SENAI-BA, no escopo das disciplinas *Projeto Final de Curso I* e *Projeto Final de Curso II*.

Nas seções que se seguem faz-se a descrição do estudo que avaliou preliminarmente a contribuição do *TheoPrax* no desenvolvimento de habilidades comportamentais nos alunos do SENAI-BA.

MÉTODO

O MODELO DE ANÁLISE

A fim de avaliar a contribuição da metodologia *TheoPrax* para o desenvolvimento de habilidades comportamentais de alunos dos cursos técnicos do SENAI-BA que trabalharam em projetos acadêmicos empregando a referida metodologia, utilizou-se um construto de 17 variáveis usadas por Santos (2014) (Quadro 1). Essas variáveis foram tidas como fatores contribuintes relevantes para o referido desenvolvimento e foram avaliadas a partir das percepções dos indivíduos diretamente envolvidos com a execução dos projetos *TheoPrax*, conforme apresentado na seção seguinte, que trata da amostragem dos referidos indivíduos.

Quadro 1: Construto da formação de habilidades comportamentais promovidas pelo *TheoPrax*

A. Capacitação para associar teoria à prática.
B. Motivação para pesquisar sobre o conteúdo do projeto.
C. Desenvolvimento de capacidade para as inovações (processos e/ou produtos).
D. Facilidade para lidar com mudanças.
E. Criatividade.
F. Capacidade de aprendizagem constante.
G. Flexibilidade.
H. Capacidade de se relacionar com a equipe.
I. Capacidade de se relacionar com o cliente (empresa).
J. Cooperação com as pessoas.
K. Boa comunicação oral.
L. Boa comunicação escrita.
M. Capacidade de trabalhar em equipe.
N. Iniciativa e proatividade.
O. Autogestão.
P. Capacidade de lidar com críticas.
Q. Capacidade para solucionar problemas.

Fonte: Baseada em Santos (2014)

AMOSTRAGEM DOS PARTICIPANTES DA AVALIAÇÃO

O universo dos participantes compreende três grupos de indivíduos: G1 - alunos egressos do ensino técnico, que concluíram as unidades curriculares (disciplinas) *Projeto Final de Curso I e II*, no SENAI -BA, utilizando a metodologia *TheoPrax*; G2 - docentes orientadores que atuaram nas referidas unidades curriculares por mais de 2 (dois) anos; e G3 - representantes de 10 (dez) empresas que contrataram projetos desenvolvidos por alunos do SENAI-BA, no âmbito do programa *TheoPrax*, bem como gerentes do próprio SENAI que tiveram projetos internos desenvolvidos pelos referidos alunos, em 4 (quatro) áreas técnicas: Alimentos e Bebidas; Construção Civil; Gráfica; e Vestuário.

Mesmo que a amostragem final não tenha sido orientada por critérios estatísticos, considera-se que as informações colhidas dos respondentes, obtidas em *surveys* que se estenderam por seis meses, foram tidas como suficientes para refletir as percepções dos grupos G1, G2 e G3, a respeito dos fatores contribuintes da formação de habilidades comportamentais pelo *TheoPrax*.

O universo do grupo G1 era constituído de 210 alunos que, em seu conjunto, já haviam realizado mais de 60 projetos utilizando a metodologia *TheoPrax*. O universo do G2 era composto por 18 docentes orientadores de projetos *TheoPrax*; enquanto o grupo G3 era formado por um representante de cada uma de 10 empresas contratantes de projetos *Theoprax* escolhidas e um representante de cada uma das 4 áreas técnicas do SENAI-BA que também contrataram projetos *TheoPrax*, totalizando 14 profissionais de empresa.

Conforme será visto na caracterização dos respondentes (seção de Resultados), a amostra final apresentou a seguinte composição, a partir dos seus respectivos universos: grupo G1 = 33 alunos; grupo G2 = 8 docentes; e grupo G3 = 7 profissionais de empresa.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Empregou-se um mesmo questionário estruturado, com o propósito de avaliar as percepções dos três grupos participantes da investigação, tendo-se como referência, para a construção do referido instrumento, a pesquisa realizada por Santos (2014), que avaliou as habilidades comportamentais e técnicas demandadas pelos representantes de indústrias.

As percepções dos entrevistados dos grupos G1, G2 e G3 sobre a contribuição da metodologia *TheoPrax* para o desenvolvimento de habilidades comportamentais foram aferidas a partir de cada uma das 17 variáveis do modelo de análise (Quadro 1), por intermédio de uma escala *Likert* de cinco pontos (de 1 a 5).

Para os indivíduos do grupo G1 (alunos), a sentença para avaliar as 17 variáveis da formação de habilidades comportamentais achava-se, na introdução ao questionário, escrita da seguinte forma: *“O trabalho em projetos da metodologia TheoPrax para as unidades curriculares Projeto Final de Curso I e II contribuiu para o desenvolvimento de suas habilidades comportamentais conforme a pontuação das variáveis que você dará a seguir:”*

Já para os indivíduos do grupo G2 (docentes orientadores), a sentença para avaliar as referidas variáveis era: *“Durante a orientação das equipes de projeto, você observou que a metodologia TheoPrax contribuiu para o desenvolvimento de habilidades comportamentais nos alunos, conforme a pontuação das variáveis que você dará a seguir:”*

Por fim, para os indivíduos do grupo G3 (profissionais representantes de empresas), a sentença para avaliar as mesmas variáveis tinha a seguinte forma: *“A metodologia TheoPrax utilizada para a realização do projeto em sua empresa, nas etapas de visitas, reuniões, levantamento de dados, apresentação da proposta e entrega do produto contratado, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades comportamentais nos alunos, conforme a pontuação das variáveis que você dará a seguir:”*

Vale salientar que somente a avaliação realizada pelos alunos (grupo G1) resultou em percepção individual da própria formação de habilidades, uma vez que os mesmos avaliaram a própria participação no projeto. Por outro lado, os docentes orientadores (grupo G2) e os profissionais representantes das empresas (grupo G3) fizeram avaliações coletivas, ou seja, avaliaram a(s) equipe(s) envolvida(s) no(s) desenvolvimento do(s) projeto(s).

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para melhor conhecimento do uso da metodologia na instituição, e para interpretar-se com maior segurança os dados a serem coletados, foram obtidas, inicialmente, informações sobre a prática do *TheoPrax* no SENAI-BA, referentes aos seguintes aspectos: diretrizes para implantação da metodologia *TheoPrax*;

desenvolvimento das aulas; capacitação de docentes orientadores; projetos realizados; monitoramento da disseminação da metodologia; dificuldades culturais e limitações corporativas, bem como informações sobre adaptações realizadas ao longo da implantação da referida metodologia.

Uma vez elaborado, o questionário foi disponibilizado em meio eletrônico, a fim de facilitar o acesso ao mesmo. Para a coleta dos dados provenientes dos três grupos avaliados, foi utilizada a ferramenta *Survey-Monkey*. O link para acesso ao questionário, conforme a categoria do respondente (grupos G1, G2 ou G3) foi enviado por *email*, e o mesmo foi respondido digitalmente, não se permitindo a identificação individual dos respondentes.

PROCEDIMENTO DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Para aferir-se o nível de contribuição da metodologia *TheoPrax* no desenvolvimento das habilidades comportamentais dos alunos do SENAI-BA a partir das repostas aos questionários, os dados foram agrupados em categorias, para aplicação de técnicas de estatística descritiva. Para tanto, foi utilizado, além do *Survey-Monkey*, o software Minitab® 17, para distribuições de frequência, medidas de centralidade e de dispersão, bem como para a criação de gráficos que facilitassem a apresentação e análise dos dados.

Resultados

Inicialmente, apresenta-se a caracterização da amostra que esteve envolvida em projetos *TheoPrax*, em diferentes papéis, quais sejam: G1 – alunos; G2 – professores orientadores; e G3 – representantes das empresas contratantes de projetos *TheoPrax*. A seguir, apresentam-se os resultados da avaliação de formação de habilidades comportamentais dos alunos do SENAI-BA, realizada a partir das percepções dos três grupos de indivíduos.

CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

Os indivíduos dos três grupos que responderam à avaliação, e que formam, em seu conjunto, a amostra final, estão caracterizados do seguinte modo:

O Grupo G1 foi composto por 33 alunos egressos de quatro cursos técnicos (Edificações, Alimentos, Vestuário e Gráfica). Desses, a maioria dos alunos tem idades entre 18 e 24 anos (n=21), permanecia trabalhando na mesma área de formação técnica (n=18) e havia concluído o curso em 2014 (n=27).

O Grupo G2 foi composto por 8 professores orientadores, sendo que 6 docentes possuem formação superior e atuação em docência acima de dois anos, 4 docentes têm experiência em indústria acima de quatro anos e 3 docentes participaram de treinamento especial sobre *TheoPrax*, com carga maior que 80h.

O Grupo G3 foi composto por 7 representantes de empresas, sendo 4 de pequeno porte e 2, de médio porte. Dessas, praticamente todas contrataram mais de três projetos *TheoPrax* (com exceção de uma). A maioria das empresas tem mais de quatro anos de atuação no mercado (n=5) e não possui profissional com nível técnico no quadro de colaboradores (n=4). Quatro empresas declararam obtenção de vantagem financeira após realização do projeto. E todos os representantes das empresas que contrataram projetos *TheoPrax* afirmaram que pretendem continuar contratando esses projetos.

Avaliação das habilidades comportamentais

A Tabela 1 reúne os resultados da avaliação das habilidades comportamentais adquiridas pelo grupo

de alunos. As pontuações atribuídas pelos respondentes a cada variável do construto da formação de habilidades comportamentais promovidas pelo *TheoPrax* foram feitas sobre uma escala ordinal do tipo *Likert*, com 5 (cinco) posições, variando de 1 a 5. As medidas de centralidade (médias aritméticas) e de dispersão (desvios padrão e coeficientes de variação) das mesmas variáveis avaliadas por cada grupo são vistas na Tabela 1. Esses dados foram calculados com a ferramenta Minitab@.

Tabela 1: Medidas de centralidade (médias) e de dispersão (desvios padrão e coeficientes de variação, CV) das variáveis, na avaliação de cada grupo.

Variáveis		Média (desvio padrão)			CV (%)		
		G1	G2	G3	G1	G2	G3
A	Capacidade de associar teoria à prática.	3,64(0,93)	*4,63(0,52)	*4,29(0,76)	25,6	11,2	17,6
B	Motivação para pesquisar sobre o conteúdo do projeto.	3,64(1,06)	*4,38(0,52)	3,86(0,90)	29,0	11,8	23,3
C	Desenvolvimento de capacidade para as inovações (processos e/ou produtos).	3,33(0,99)	*4,63(0,52)	3,43(1,13)	29,7	11,2	33,1
D	Facilidade para lidar com mudanças.	3,70(0,81)	*4,00(0,53)	3,29(1,11)	21,9	13,4	33,9
E	Criatividade.	3,82(0,81)	*4,13(0,83)	3,57(0,98)	21,2	20,2	27,3
F	Capacidade de aprendizagem constante.	3,48(1,00)	*4,63(0,52)	3,86(0,69)	28,8	11,2	17,9
G	Flexibilidade.	3,33(1,02)	*4,25(0,71)	3,71(0,76)	30,6	16,6	20,4
H	Capacidade de se relacionar com a equipe.	*4,18(0,92)	*4,25(1,04)	*4,43(0,53)	21,9	24,4	12,1
I	Capacidade de se relacionar com o cliente (Empresa).	3,61(1,12)	*4,00(0,93)	*4,00(0,58)	31,0	23,1	14,4
J	Cooperação com as pessoas.	3,79(0,99)	3,88(0,83)	3,86(0,90)	26,2	21,5	23,3
K	Boa comunicação oral.	3,42(1,15)	*4,25(0,71)	3,86(0,69)	33,5	16,6	17,9
L	Boa comunicação escrita.	3,45(1,09)	3,88(0,64)	3,86(0,69)	31,6	16,5	17,9
M	Capacidade de trabalhar em equipe.	*4,12(0,78)	*4,25(1,04)	3,86(0,90)	18,9	24,4	23,3
N	Iniciativa e proatividade.	3,88(0,93)	*4,25(1,04)	*4,00(0,58)	23,9	24,4	14,4
O	Autogestão.	3,52(1,00)	3,88(0,99)	3,71(0,95)	28,6	25,6	25,6
P	Capacidade de lidar com críticas.	3,79(0,78)	*4,00(0,93)	*4,29(0,49)	20,6	23,1	11,4
Q	Capacidade para solucionar problemas.	3,85(0,97)	*4,25(1,04)	*4,00(0,63)	25,3	24,4	15,8
Médias globais		3,68	4,21	3,88			

Nota: * Variáveis com "avaliações positivas" (médias $\geq 4,00$)

APRECIÇÃO DAS MEDIDAS DE CENTRALIDADE

Considerou-se, arbitrariamente e para efeito deste trabalho, que pontuações médias maiores ou iguais a quatro ($\geq 4,00$) seriam tidas como “avaliações positivas”, enquanto que pontuações médias menores ou iguais a dois ($\leq 2,00$) seriam entendidas como “avaliações negativas”. Por este critério, não se observou, nos três grupos, qualquer variável do construto de formação de habilidades comportamentais com “avaliação negativa” (Tabela 1).

Examinando-se as “avaliações positivas” mostradas na Tabela 1, nota-se que o G2 (professores orientadores), com média global 4,21, foi o grupo mais otimista na avaliação da contribuição do *TheoPrax* para os alunos do SENAI-BA: das 17 variáveis aferidas por aquele grupo, 14 tiveram “avaliações positivas”.

No outro extremo, o grupo G1 (alunos egressos), com média global 3,68, aferiu a contribuição do *TheoPrax* para a formação das suas próprias habilidades comportamentais com menos otimismo. Com efeito, das 17 variáveis por eles aferidas no construto somente 2 (duas) – quais sejam, H (capacidade de se relacionar com a equipe) e M (capacidade de trabalhar em equipe) – receberam “avaliações positivas”.

Com otimismo intermediário entre os grupos G1 e G2, está o grupo G3, formado por profissionais representantes das empresas beneficiárias de projetos *TheoPrax*. Esses profissionais atribuíram à contribuição do *TheoPrax* para as habilidades dos alunos uma pontuação com média global 3,88. Pelo critério de análise aqui convencionado, foram consideradas, por eles, como “avaliações positivas” 6 (seis) das 17 variáveis aferidas. São elas: A (capacidade de associar teoria à prática); H (capacidade de se relacionar com a equipe); I (capacidade de se relacionar com o cliente); N (iniciativa e proatividade); P (capacidade de lidar com críticas); e Q (capacidade para solucionar problemas).

Na tentativa de fazer-se uma avaliação global das percepções dos três grupos de respondentes, nota-se, pela Tabela 1, que a variável H (capacidade de se relacionar com a equipe) foi a única que obteve o consenso de “avaliação positiva” nos três referidos grupos. Em contraposição, três variáveis receberam uma avaliação neutra em qualquer dos grupos. São elas: J (cooperação com as pessoas); L (boa comunicação escrita); e O (autogestão).

Destaque-se a relativa severidade da autoavaliação feita pelos alunos egressos (grupo G1), em contraste com a relativa benevolência da avaliação dos professores orientadores do *TheoPrax* (grupo G2). É possível a ocorrência de algum viés em ambos os grupos, embora a validação desta suposição esteja fora do escopo deste trabalho. Alunos egressos, na posição de recipientes da formação de habilidades comportamentais, são passíveis de eventuais dissonâncias entre suas expectativas normalmente elevadas e a constatação da formação efetivamente recebida. Por outro lado, professores orientadores podem estar vulneráveis a dissonâncias de sentido oposto, isto é, superestimar a formação por eles disponibilizada, em razão do alto crédito dado ao *TheoPrax* e do espírito de corpo normalmente formado na instituição, em torno daquela metodologia.

A avaliação dos profissionais representantes das empresas que receberam as intervenções decorrentes dos projetos *TheoPrax* (grupo G3) desperta particular interesse por parte dos pesquisadores deste trabalho, porquanto os mencionados profissionais assumem os papéis de clientes ou beneficiários dos trabalhos das equipes *TheoPrax*. Assim, cinco de suas variáveis com “avaliações positivas” A, I, N, P e Q - todas elas confirmadas, também, pelo grupo G2 – juntamente com a variável H – esta confirmada por todos os grupos – podem ser vistas, numa primeira aproximação, como pontos positivos da formação de habilidades comportamentais no SENAI-BA. Por outro lado, as variáveis sem “avaliações positivas” em todos os grupos - J, L e O - podem ser entendidas como aspectos a serem aprimorados na formação dos alunos.

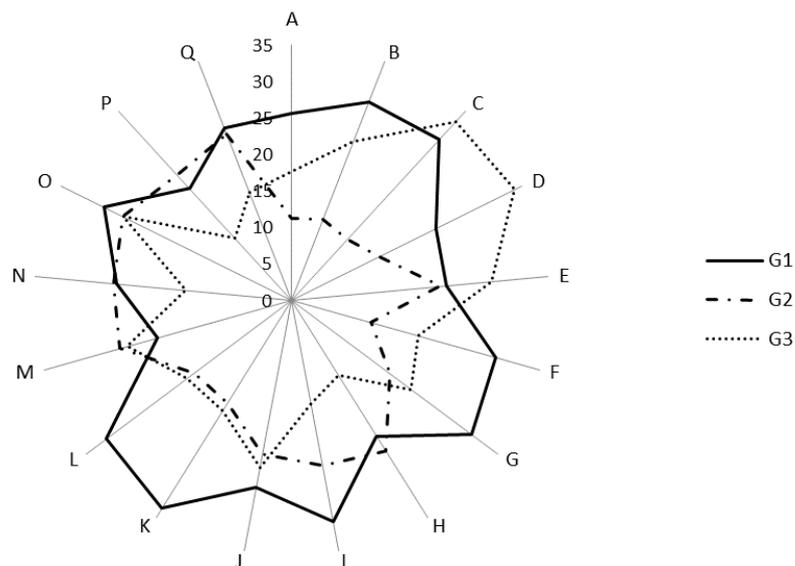
APRECIÇÃO DAS MEDIDAS DE DISPERSÃO

Após verificarem-se as percepções médias dos respondentes, procedeu-se a uma apreciação das dispersões das referidas percepções em torno de seus respectivos valores médios. Para isto, utilizaram-se os valores dos coeficientes de variação (CV), indicador de dispersão calculado pela razão entre o desvio padrão e a média. No presente caso, os valores de CV foram multiplicados por 100, para expressá-los de modo percentual.

O Gráfico 1, do tipo radar, mostra, para cada grupo de respondentes, as respectivas curvas envolventes das dispersões expressas pelos coeficientes de variação (CV, %) correspondentes a cada uma das 17 variáveis do construto de aferição de habilidades comportamentais promovidas pelo *TheoPrax*.

Comparando-se as dispersões entre os grupos pelo Gráfico 1, verifica-se que o grupo G1 (alunos egressos) apresenta as maiores dispersões; o grupo G2 (professores orientadores) têm, em geral, as menores dispersões; e o grupo G3 (representantes de empresas) tem dispersões intermediárias entre os dois primeiros grupos.

Gráfico 1: Dispersão Relativa, a partir de CV (%)



Fonte: Autores.

Recorde-se, neste ponto da análise, que o grupo G1 (alunos egressos) é o de pontuações médias mais baixas (maior severidade na avaliação), e foi aquele de maior dispersão nas referidas pontuações, ou seja, o de consenso mais precário. O grupo G2 (professores orientadores) é o de pontuações médias mais altas (maior otimismo na avaliação), sendo também aquele de menor dispersão nas suas pontuações, isto é, o de consenso mais consolidado. Por fim, o grupo G3 (representantes de empresas) apresentou tanto pontuações de valores centrais, quanto dispersões, num nível intermediário entre os outros dois grupos.

DISCUSSÃO

A complexidade dos processos produtivos atuais tem elevado o padrão de exigências, tanto em termos tecnológicos, quanto das relações interpessoais. É exigida, além da qualificação técnica, a capacidade de resposta para as complexas necessidades do ambiente do trabalho. Para Câmara e Pereira-Guizzo (2015), a interação prévia com a indústria contribui para a formação de profissionais adequados à exigência crescente dos seus processos. Essa interação prévia é o argumento central da metodologia *TheoPrax*.

Para instrumentalizar a aproximação de alunos em formação com o ambiente profissional do trabalho, os projetos planejados e realizados por equipes dos próprios alunos têm-se mostrado meios eficazes para reduzir o individualismo e conduzir ao desenvolvimento de habilidades comportamentais de natureza interpessoal (CAMERON; SANKARAN; SCALES, 2015). Quando os alunos são direcionados e desafiados a resolver problemas por intermédio de equipes de projetos, seus horizontes são ampliados; facilita-se a permeabilidade por áreas até então desconhecidas; desperta-se o interesse pela inovação; estimula-se a iniciativa pela aquisição espontânea de conhecimento novo; e desenvolve-se o senso de responsabilidade pelo alcance de resultados (HAMEL; PRAHALAD, 1995; RABECHINI JUNIOR; CARVALHO, 2003).

No momento em que o Ministério da Educação, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep (CNI, 2015), se interessa em elaborar um diagnóstico das instituições de ensino técnico, e analisar a efetividade do processo de ensino/aprendizagem das mesmas, aproximando o ambiente escolar do ambiente do trabalho, conclui-se que a instituição investigada neste trabalho encontra-se, de certo modo, em posição de vanguarda.

A síntese da avaliação da contribuição do *TheoPrax* no SENAI-BA, reforçada com o que se já se afirmou na apreciação das medidas de centralidade e dispersão, é a seguinte: Seis aspectos da capacitação em habilidades comportamentais parecem ter alcançado êxito entre os envolvidos com a metodologia naquela instituição, e podem ser vistos como resultados positivos atingidos até o momento: **(+)** Capacidade de associar teoria à prática; **(+)** Capacidade de se relacionar no interior da equipe de trabalho; **(+)** Capacidade de se relacionar com o cliente direto dos projetos; **(+)** Iniciativa e proatividade dos alunos integrantes das equipes de projeto; **(+)** Capacidade de lidar com críticas; e **(+)** Capacidade para solucionar problemas. É importante comentar a elevada expectativa da indústria baiana por profissionais de nível técnico que detenham essas habilidades, conforme pesquisa de Santos (2014).

Coerente com os impactos deste estudo, a proposta do *TheoPrax* é que haja aprendizagem de habilidades teóricas, metodológicas, sociais e pessoais e que as mesmas possam ser usadas em uma equipe durante o projeto (KRAUSE et al., 2016). Nos métodos de aprendizagem, a abordagem de instrução direta é rápida para transmitir conhecimento, porém Krause et al. (2016) mostraram em suas pesquisas que esse aprendizado não é retido na memória de longo prazo se não for seguido de aplicação prática. Para obter efetividade na aprendizagem, a abordagem de instrução direta deve ser combinada com uma abordagem prática, como é o enfoque da metodologia *TheoPrax* (KRAUSE et al., 2016; SANTOS, 2008).

Não obstante os ganhos alcançados no desenvolvimento de certas habilidades comportamentais, três aspectos da capacitação no *Theoprax* ainda carecem de aprimoramentos na instituição investigada: **(-)** Cooperação com as pessoas; **(-)** Boa comunicação escrita em documentos e relatórios de planejamento e progresso dos trabalhos; e **(-)** Autogestão, ou seja, ganho de capacidade em gerenciamento autônomo das equipes de trabalho. Na avaliação das dificuldades de discentes para realização de cursos técnicos profissionalizantes, Santos et al. (2014) também encontraram problemas que podiam estar relacionados ao curso (como práticas de laboratório) ou provenientes de um ensino fundamental que não estimulava a autonomia e a escrita, bem como dificuldade pessoal para buscar ajuda.

Assim, as habilidades identificadas no estudo, que ainda carecem de aprimoramentos, devem ser alvo de atenção dos docentes durante o processo de execução dos projetos *TheoPrax* a fim de potencializar o aprimoramento das mesmas por meio de intervenções específicas e que sejam capazes de promover mudanças significativas no repertório comportamental dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que pese sua natureza exploratória e preliminar, este trabalho aponta que, de modo geral, a metodologia *TheoPrax* vem contribuindo para o desenvolvimento de habilidades comportamentais de alunos dos cursos técnicos profissionalizantes do SENAI-BA, na medida em que proporciona àqueles alunos a possibilidade de conviver com situações similares às encontradas nos futuros trabalhos.

Esta avaliação permitiu um olhar crítico inicial sobre a metodologia *TheoPrax* no SENAI da Bahia, destacando pontos fortes que devem ser mantidos, e sinalizando fragilidades a serem superadas, com vistas ao aprimoramento das habilidades comportamentais dos discentes daquela instituição de ensino profissionalizante.

Apontar meios e medidas práticas para a manutenção dos aspectos positivos encontrados, bem como para a superação das fragilidades igualmente verificadas, não faz parte desta investigação, mas a mesma pode ser um ponto de partida para estudos futuros. Sugere-se também a disseminação desta pesquisa em outras unidades do SENAI que usam a metodologia *Theoprax*.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10006**: Gestão da qualidade - diretrizes para a qualidade no gerenciamento de projetos. Rio de Janeiro: ABNT, 1997.

BEHRENS, M. A.; JOSÉ, E. M. A. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 76-96, 2001.

CAMARA, J. R. S.; PEREIRA-GUIZZO, C. S. Valores relativos ao trabalho e valores organizacionais na perspectiva de professores universitários: um estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 2, p.259-268, 2015.

CAMERON, R.; SANKARAN, S.; SCALES, J. Mixed methods use in project management research. **Project Management Journal**, v. 46, n. 2, p. 90–104, 2015.

CAMPOS, K. C. L.; VIEIRA, V. F.; CAMARGO, A. P.; SCHEGUSCHEVSKI, A.; TAVARES, F. T.; PIOVEZAN, N. M.; ALKSCHBIRS, S. R. Empregabilidade e competências: uma análise de universitários sob a ótica de gestores de recursos humanos. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 159-183, 2008.

COMIT. **ZOPP**: an introduction to the method. Berlin, Germany: COMIT, 1998.

CNI. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação Profissional de Excelência**. Brasília: CNI, 2015.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. Petrópo-

lis: Vozes, 2001.

EYERER, P. **TheoPrax**: bausteine fur lernende organisationen. Stuttgart: Klett-Cotta, 2000.

EYERER, P.; KRAUSE, D.; HEFER, B. **TheoPrax**: convênios do Fraunhofer Institut für Chemische Technologie (ICT). Alemanha, 1993.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo futuro**: estratégias inovadoras para se obter o controle de seu setor e criar os mecanismos de amanhã. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

KRAUSE, D.; EYERER, P. **Schulerprojekte managen**: TheoPrax methodic in Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (WBV), 2008.

KRAUSE, D.; PETER E.; BABORIE, S.; PARRISIUS, M. Teaching natural sciences using the TheoPrax method doubles learning effectiveness. **International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)**, v. 5, n. 1, p. 779-786, 2016.

MANPOWERGROUP. **Pesquisa escassez de talentos**. 2015. Disponível em <https://www.manpowergroup.com.br/wp-content/uploads/2016/02/Pesquisa-Escassez-de-Talentos-2015.pdf>.

PMI. PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. **Um guia do conjunto de conhecimentos em gerenciamento de projetos (Guia PMBOK)**. Pennsylvania: PMI, 2004.

RABECHINI JUNIOR, R.; CARVALHO, M. M. Perfil das competências em equipes de projetos. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2003.

RABECHINI JUNIOR, R.; CARVALHO, M. M. Gestão de projetos inovadores em uma perspectiva contingencial: análise teórico-conceitual e proposição de um modelo. **RAI - Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 63-78, 2009.

SANT'ANNA, A. S.; MORAES, L. F. R.; KILIMNIK, Z. M. Competências individuais, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: um estudo de diagnóstico comparativo. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 1-23, 2005.

SANTOS, M. F. L. **Práxis dos docentes dos cursos técnicos e tecnológicos e as demandas do mundo de trabalho**: um olhar na relação teoria e prática: um foco no TheoPrax. 105f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, EST. São Leopoldo, 2008.

SANTOS, M. **Avaliação da formação técnica para o setor industrial de Feira de Santana**: um estudo de caso. 103f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologia Industrial) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Tecnologia SENAI CIMATEC, SENAI CIMATEC. Salvador, 2014.

SANTOS, M.; PEREIRA-GUIZZO, C. S.; SAMPAIO, R. R.; CORDEIRO, A. Aplicação da análise de agrupamento na avaliação da formação técnica profissionalizante para o setor industrial. In: **XLVI SBPO - Simpósio Brasileiro de Pesquisa Opera-**

cional, 2014, Salvador. Anais do XLVI SBPO - Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional, 2014. v. 1. p. 945-956.

VIANA, C. C. **Transferência de tecnologia entre instituições:** avaliação do projeto Tecnotrans entre o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI/Bahia), o Fraunhofer Institut Materialfluss and Logistik (IML) e o Fraunhofer Institut Chemische Technologie (ICT). 181f. Dissertação (Mestrado em Administração Estratégica) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Salvador, UNIFACS. Salvador, 2010.

VIEIRA, J. A. Aprendizagem por projetos na educação superior: posições, tendências e possibilidades. **Travessias**, Cas-cavel, v. 2, n. 3, p. 1-18, 2008.

VILELA, G. C. **A Socialização profissional por meio da parceria escola/ empresa:** um estudo de caso. 131f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Departamento de Economia, Contabilidade e Administração, Universidade de Taubaté, UNITAU. Taubaté, 2004.

PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: compreensões
necessárias na elaboração do plano de AEE
*DIDACTIC ACTION PLANNING IN SPECIAL EDUCATION: comprehensions required to establish the
plan of AEE*

Luciana de Jesus Botelho dos Santos¹

Resumo

O artigo analisa a importância do planejamento da ação didática na Educação Especial, no contexto do Atendimento Educacional Especializado - AEE, realizado em Sala de Recursos Multifuncionais para a elaboração do Plano de AEE. Para tanto, descreve caminhos com base em autores e documentos normativos com o propósito de delinear ações na estruturação do respectivo plano para alunos público alvo dessa modalidade de ensino. O estudo se pauta numa abordagem qualitativa, por meio de um levantamento bibliográfico em fontes de informação diversas (impressas e online) que trazem contribuições para um planejamento docente inclusivo e, sobretudo atendendo as necessidades educacionais específicas dos alunos. As análises levantadas apontam que a elaboração do Plano de AEE ainda é permeada de dúvidas e incompreensões no contexto do docente do atendimento especializado. Diante disso, as atividades aplicadas em Sala de Recursos Multifuncionais tendem a ser comprometidas, pois o improviso na ação didática no contexto da Educação Especial desconsidera as possibilidades e necessidades dos alunos se desenvolverem no aspecto educativo e funcional. Em suma, essa situação geralmente ocasiona ações descontextualizadas com a realidade pedagógica de cada aluno atendido e, conseqüentemente fragiliza a sua inclusão.

Palavras-chave: Planejamento. Educação Especial. Plano de AEE.

Abstract

The article analyzes the importance of planning the didactic action in Special Education, in the context of Specialized Educational Assistance (AEE), held in Multifunctional Resources Room to prepare the Plan of AEE. To do so, it describes ways based on authors and normative documents with the purpose of delineating actions in the structuring of the respective plan for target public of this modality of teaching. The study is based in the qualitative approach, through a bibliographical survey in diverse sources of information (printed and online) that bring contributions to a more inclusive educational planning and, especially, attending to the specific educational needs of the students. The analysis showed that the elaboration of the Plan of AEE is still permeated by doubts and misunderstandings in the context of the teacher of the specialized care. Given this, the activities applied in the Multifunctional Resources Room tend to be compromised, since the improvisation in the didactic action in the context of Special Education disregards the possibilities and needs of the students to develop in the educational and functional aspect. In short, this situation usually causes actions decontextualized with the pedagogical reality of each student attended and, consequently, weakens their inclusion.

Keywords: Planning. Special Education. Plan of AEE.

¹ Mestranda, professora na Educação Especial da Rede Estadual de Educação do Maranhão - SEDUC-MA - prof.luciana.jbs@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Especial, com o transcorrer das décadas e conseqüentemente o desenvolvimento de mudanças nos campos da política, cultura, educação entre outros, foi construindo uma postura de caráter essencial ao desenvolvimento funcional e educativo de alunos com necessidades educacionais especiais, conforme designa a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e, não mais sendo associada à escolarização desses “diferentes” como em décadas passadas.

Diante disso, as questões ligadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos público alvo da Educação Especial, no caso alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)¹ e altas habilidades/superdotação tem delegado aos professores que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a necessidade de entendimentos sobre o planejamento de sua ação didática neste contexto.

O planejamento da ação didática na Educação Especial consiste na elaboração das ações (atividades, recursos, procedimentos metodológicos) a serem desenvolvidas para cada perfil de aluno ingressante no atendimento especializado, onde devem ser alinhadas no Plano de Atendimento Educacional Especializado ou simplesmente Plano de AEE. Nesse contexto, Lira (2016, p. 84) faz uma interessante consideração sobre o perfil do professor, que reflete o almejado nesse estudo:

O professor inclusivo deverá ter, portanto, práticas didáticas não segregacionistas, pois contemplarão todos os tipos de sujeitos e as particularidades de suas necessidades. Esse será o educador do século XXI, voltado totalmente à superação das desigualdades sociais e intelectuais dos seus alunos.

Em diálogo com Lira (2016), o presente texto se propõe a analisar a importância do planejamento da ação didática na Educação Especial, no contexto do atendimento especializado realizado em Sala de Recursos Multifuncionais, que culmina na elaboração do Plano de AEE. E direcionar orientações para o alinhamento das estratégias e atividades a serem consolidadas no plano, pois assim como Lira discursa sobre o professor com “práticas didáticas não segregacionistas”, a ideia é propiciar no desenvolvimento do Plano de AEE uma orientação para a concretização dessa prática, que de fato direcione esse docente no contexto inclusivo e, tenha como efeitos desses reflexos a necessidade de mudanças didático-metodológicas.

Dessa maneira, este estudo de abordagem qualitativa se constroi por meio de um levantamento bibliográfico em fontes de informação diversas (impressas e online) a fim de possibilitar contribuições para um planejamento docente que fortaleça os propósitos da perspectiva e, sobretudo atendendo as necessidades específicas dos alunos. As reflexões apresentadas partem do questionamento sobre a necessidade e importância da elaboração do Plano de AEE no trabalho pedagógico dos professores que atuam neste atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Nessa perspectiva, o foco consiste em possibilitar entendimentos indispensáveis para o desenvolvimento de uma prática docente verdadeiramente inclusiva, onde a base para essa perspectiva parte de direcionamentos que coadunem com as premissas de um atendimento significativo. O Plano de AEE e suas caracterizações analisadas neste artigo não se caracterizam como receita ou fórmula da inclusão ou “cura” para as limitações dos alunos, mas como uma possibilidade didático-pedagógica para esse caminhar.

Por conseguinte, recomenda-se que o momento da elaboração do Plano de AEE precisa ser em função

1 Termo que vem sendo substituído por Transtorno do Espectro Autista (TEA) conforme Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM – V e Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista expressa pela Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

do desenvolvimento e aprendizagem do aluno, pois este instrumento é o ponto fundamental e norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares desse respectivo sujeito. Em suma, este artigo tem por intenção discorrer sobre os conceitos subjacentes à elaboração do Plano de AEE e apresentar o percurso de análise teórica em diálogo com situações práticas na escola, que envolvem as discussões sobre a elaboração do plano para os alunos público alvo da Educação Especial trazendo caracterizações sobre esse universo.

CONFIGURAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) e Educação Especial configura-se no contexto da Educação Básica em torno do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Sala de Recursos Multifuncionais e Professor Especializado prioritariamente. Nesse contexto, o AEE é um serviço de apoio da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação desses alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O AEE passa a ser priorizado na rede regular de ensino como apoio especializado. Segundo o Decreto n. 7.611/2011 é “[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”. Traduz-se num complemento que deverá ser feito com esses alunos, onde tem como espaço para desenvolvimento das atividades, a Sala de Recursos Multifuncionais.

Geralmente é desenvolvido no contexto desses espaços, no contraturno da aula regular, no caso quando os alunos a serem atendidos pertencem a Educação Básica. Em outros contextos, como no Ensino Superior por exemplo, o atendimento especializado é desenvolvido em espaços denominados de Núcleos de Acessibilidade² na forma de apoio pedagógico no que tange a adaptação e produção de materiais para auxílio nos estudos.

Dessa maneira, a Sala de Recursos Multifuncionais compreende “[...] um espaço físico dotado de mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos.” (BRASIL, 2009). Isto é, num ambiente de cunho pedagógico que reúne a atuação de um professor especializado ou “Professor do AEE”, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) intitulada, ofertando apoio e suporte específicos às necessidades dos alunos nela atendidos no contexto escolar.

O Professor do AEE assume um corpo de responsabilidades e “multifuncionalidades”, assim como a sala de recursos, no contexto dessa nova configuração de oferta da Educação Especial. A Resolução n. 04/2009, delimita um rol de atribuições para este profissional, dentre elas “[...] elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade”.

Neste contexto, compreende-se que a elaboração do Plano de AEE é imperativo para uma atuação mais compromissada com os pressupostos da Educação Inclusiva por parte do professor, tanto no que diz respeito a sua organização no desenvolver das ações a serem tratadas no plano quanto pela questão de ser um documento que, de fato, comprova que este profissional e a sua escola estão se reordenando e atentando para as questões relacionadas a uma educação inclusiva de fato.

2 O Decreto n. 7.611/2011 prevê a estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), determinando que estes ambientes possibilitem a eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

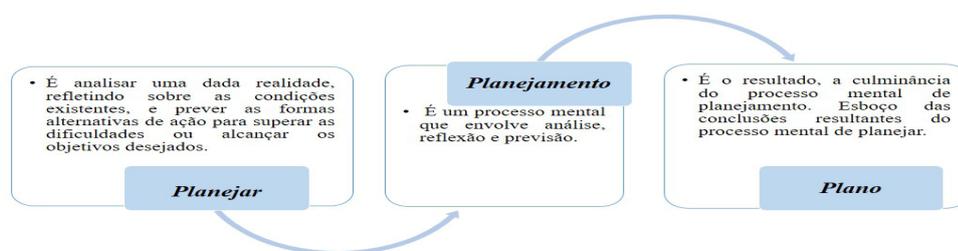
PLANEJAMENTO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O planejamento na Educação Especial se traduz num momento que possibilita ao professor do atendimento especializado buscar soluções para obter avanços no desenvolvimento educacional e funcional do aluno com deficiência. Assim, deve ser uma atividade contínua, onde o mesmo não somente seleciona as atividades a serem desenvolvidas, mas faz todo um processo de acompanhamento, onde diagnostica os avanços e dificuldades do aluno, considerando a sua individualidade, seu modo de agir, pensar e aprender.

Libâneo (2013) vai de encontro com essas considerações ao assinalar que a organização e planejamento das atividades diárias proporcionam ao professor a reflexão de suas ações e metodologias, analisando os resultados de sua ação didática.

No sentido de compreender as bases de um planejamento, Haydt (2010) propõe entendimentos nos seguintes termos expostos na *Figura 01* abaixo:

Figura 01 – Relação entre planejar, planejamento resultando no plano



Fonte: Adaptado com base nos conceitos de Haydt (2010)

Conforme mostra a *Figura 01*, o plano é a concretização de dois processos: o ato de planejar e o planejamento, isto é, percorre um caminho não menos complexo para sua efetivação. Para Melo e Urbanetz (2008) o ato de planejar, em todas as esferas da vida humana, consiste essencialmente em prever, antever o que se quer, o que se deseja, pois enquanto atividade intelectual demanda pensar a totalidade em suas múltiplas relações e determinações. Libâneo (2013, p. 246) reitera o expresso por Haydt, Melo e Urbanetz explicando que:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

Situando o exposto por Libâneo (2013) para o contexto da Educação Especial/Inclusiva significa que o professor deve entender o planejamento como um ato com sentido e propósito, isto é, não está alheio a realidade. O planejamento de ações para alunos com deficiência requer a militância docente em prol da inclusão que se torna garantia e não meramente dever ou obrigação.

Diante disso, o planejamento no contexto educacional implica para além do desejo, uma ação sistemática do que se pretende. E a realidade é o primeiro aspecto a ser considerado quando se planeja. O entendimento do contexto real em que se encontra a escola é fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com o aluno, principalmente quando o foco é a perspectiva inclusiva, pois o “[...] planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.” (LIBÂNEO, 2013, p. 245)

Segundo Melo e Urbanetz (2008), outro aspecto considerado essencial durante o planejamento educacional é a dinamicidade, pois em educação trabalha-se com seres humanos que têm distintos momentos históricos, diferentes necessidades e demandas. Neste contexto, o professor pode e deve fazer alterações no seu plano sempre que forem necessárias com o cuidado de não perder de vista os objetivos e o contexto do aluno. Portanto, tem-se a possibilidade de adaptar o percurso conforme a necessidade.

Em síntese, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, não se elabora um plano de AEE pensando exclusivamente na deficiência, transtorno ou qualquer outra limitação ou impedimento do aluno, mas nas suas condições concretas de desenvolvimento funcional e aprendizagem. Significa ir em busca do que melhor se adequa a realidade do aluno de forma sistematizada.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO PLANO DE AEE

Para Braun e Vianna (2011), Pereira (2014), Poker, Martins e Giroto (2015), Poker et al. (2013), Glat, Vianna e Redig (2012), Drumond, Luna e Julião (2014) e Silva (2010) o Plano de AEE, também é denominado de Plano Educacional Individualizado (PEI), Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI).

No decorrer da implementação das políticas públicas na Educação Especial na perspectiva inclusiva como as Notas Técnicas n. 09/2009, n. 11/2010, n. 24/2013, n. 53/2013, n. 71/2013, n. 04/2014 e n. 02/2015; a Resolução n. 04/2009, o Parecer Técnico n. 243/2016 e a Lei n. 13.146/2015, o Plano de atendimento especializado foi adotando a nomenclatura Plano de AEE, com objetivos e propostas de intervenção similares ao PEI, PDI e PDPI, mas com a incumbência e dever de ser elaborado pelo professor do AEE contando com a colaboração de professores da sala regular, pais e demais atores da comunidade escolar como fontes de dados sobre o aluno.

Dessa forma, este plano nasce em decorrência da necessidade que o professor percebe e observa no seu aluno tendo em vista o nível de desempenho acadêmico, suas necessidades, potencialidades e limitações. Para Silva (2010) o Plano Educacional Individualizado surge a partir do momento em que o docente considera a individualidade do aluno na heterogeneidade da sala regular, evitando expô-lo às mesmas exigências acadêmicas e comportamentais dos alunos sem deficiência.

Pereira (2014) considera o PEI como um instrumento otimizador do ensino e aprendizagem de estudantes em situação de deficiência, pois é definido como um recurso pedagógico, centrado no aluno, elaborado coletivamente e que estabelece metas acadêmicas e funcionais, onde precisa ser avaliado pelo menos três vezes ao ano ou quando os participantes acharem necessário.

Deste modo, o Plano de AEE é recomendado na prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado, conforme dispõe vários dispositivos legais (leis, resoluções, notas técnicas, parecer técnico entre outros). Alguns desses dispositivos coadunam com as mesmas ideias. No *Quadro 01* abaixo, seguem os dispositivos legais e normativos que direcionam para a prática da elaboração do Plano de AEE:

Quadro 01 - dispositivos legais e normativos sobre o Plano de AEE

DISPOSITIVOS	INCUMBÊNCIA	PONTOS EM COMUM
<i>Resolução n. 04, de 2 de outubro de 2009</i>	Instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	O Plano de AEE dos estudantes deve ser elaborado levando em consideração os seguintes itens:
<i>Nota Técnica n. 55, de 10 de maio de 2013</i>	Dispõe sobre a orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva	a) a identificação de habilidades e necessidades educacionais específicas dos estudantes; b) a definição e organização de estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade.
<i>Nota Técnica n. 09, de 09 de abril de 2010</i>	Trata sobre as orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado para oferta do AEE	O professor especializado deve elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando também:
<i>Nota Técnica n. 24, de 21 de março de 2013</i>	Dispõe sobre a orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012	a) o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos;
<i>Parecer Técnico n. 71, de 02 de maio de 2013</i>	Dispõe sobre a consonância da Lei n. 12.764/2012, aos atuais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva	b) e o estabelecimento do cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.

<i>Nota Técnica n. 02, de 04 de agosto de 2015</i>	Trata sobre as orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil	O professor especializado iniciar a elaboração do plano de AEE o uso do seguinte método e recursos: a) estudo de caso; b) seleção e usabilidade dos recursos de Tecnologia Assistiva.
<i>Portaria n. 243, de 15 de abril de 2016</i>	Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	
<i>Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015</i>	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	
<i>Nota Técnica n. 11, de 07 de maio de 2010</i>	Trata sobre as orientações para a institucionalização na escola, da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais	A elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais.
<i>Nota Técnica n. 04, 23 de janeiro de 2014</i>	Dispõe sobre a orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar	O estudo de caso deve ser a primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, mas se destaca ao dizer que o plano neste contexto se constitui documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais.

Fonte: Produção da autora com base nos textos legais analisados no respectivo quadro.

Os dispositivos analisados no *Quadro 01* direcionam a elaboração do Plano de AEE para o professor especializado. O respectivo profissional deve antes de iniciar a elaboração do referido instrumento, a realização prévia de um Estudo de Caso, identificar necessidades dos alunos, período de execução, recursos entre

outros pontos. Assim, os documentos apontam por onde começar, o que fazer primeiro, mas não são exaustivos. Fator que gera dúvidas para muitos docentes. Uma questão observada diz respeito a não determinação de um padrão, mas os pontos a serem considerados no momento da elaboração.

Nesse sentido, Glat, Vianna e Redig (2012) compreendem que existem diferentes formas e estruturas de um plano de atendimento especializado, mas em geral, este deve conter informações básicas sobre o aluno tais como: nome, idade, quanto tempo está na escola, aprendizagens já consolidadas, dificuldades encontradas, objetivos para este aluno, metas e prazos, os recursos ou adaptações curriculares utilizadas e os profissionais envolvidos na elaboração do plano.

Para Pereira (2014) muito embora o plano seja direcionado ao AEE, o que se observa é que o professor deste serviço não tem conseguido implementar adequadamente este recurso em articulação com os outros profissionais da escola, como os professores da sala regular e a família do aluno, evidenciando práticas descontextualizadas e, muitas vezes segregadoras.

Outro ponto importante frisado por Glat, Vianna e Redig (2012) diz que embora estes instrumentos tenham diferentes denominações, sua característica comum é que se constituem de um registro avaliativo escrito, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas por alunos que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem, ou seja:

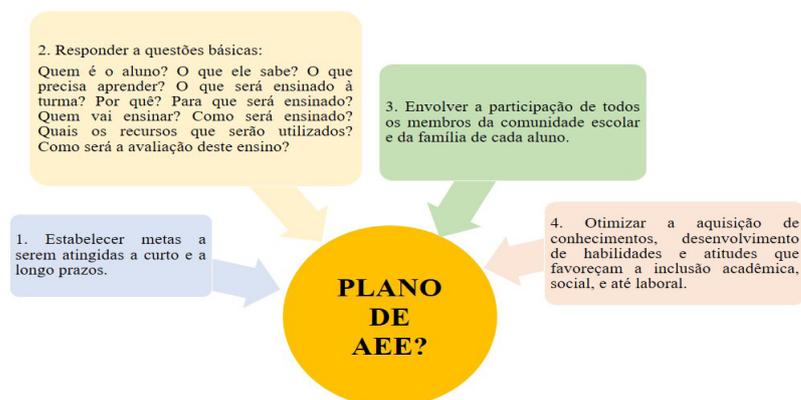
[...] trata-se de um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. (GLAT, VIANNA, REDIG, 2012, p. 84)

Deste modo, na ótica de Drumond, Luna e Julião (2014) o Plano de AEE é instrumento de gestão pedagógica possibilitador de intervenções pedagógicas necessárias ao pleno desenvolvimento do aluno com deficiência, onde pode incidir sobre o processo de escolarização desse aluno. E como uma possibilidade pedagógica que reside na compreensão do mesmo como uma bússola educacional, que descreverá todo o percurso de aprendizagem do aluno com deficiência na direção do seu devido desenvolvimento.

ESTRUTURANDO O PLANO DE AEE: ANÁLISE ITEM POR ITEM

Na concepção de Braun e Vianna (2011) o Plano de AEE segue os seguintes passos prévios para sua elaboração conforme *Figura 02* abaixo:

Figura 02 - Esquema do Planejamento precedente à elaboração do Plano de AEE



Fonte: Adaptado com base em Braun e Vianna (2011)

Na *Figura 02* são propostos 04 pontos de partida antes de iniciar a elaboração do Plano de AEE. Esse pontos podem ser tomados como um referencial no momento de planejamento para o professor não se sentir inseguro ou considerar o seu plano sem equilíbrio. Nessa perspectiva, tomando como marcos teóricos as contribuições Braun e Vianna (2011), Poker et al. (2013) e Mascaro (2011), bem como os dispositivos legais analisados no *Quadro 01*, o *Quadro 02* abaixo elenca e descreve alguns itens indispensáveis no momento de estruturação do Plano de AEE:

Quadro 02 - Itens para estruturação do Plano de AEE

ITEM	DESCRIÇÃO
<i>Dados de identificação do aluno</i>	Este item compreende o nome do aluno, a data de nascimento, nome do pai, nome da mãe e/ou dos responsáveis, endereço, escola, ano/série e turno que estuda na sala regular.
<i>Necessidades educacionais específicas do (a) aluno (a)</i>	Aqui são registradas as necessidades do aluno conforme dados obtidos e apurados no Estudo de Caso, ou seja, especificar a problemática e as possibilidades levantadas. Essas informações são basilares para o desenrolar do plano. Segundo Poker et al. (2013), quem faz esse estudo sobre o aluno é o Professor do AEE podendo ser individualmente ou coletivamente com orientador pedagógico ou outros profissionais da escola. As fontes de dados utilizadas são a entrevista com os pais do aluno, dados do prontuário escolar do aluno, relatórios de profissionais da saúde, anamneses anteriormente realizadas, observações diretas, gravações, avaliação escrita, pareceres pedagógicos e clínicos entre outros.
<i>Objetivos do Plano</i>	Dizem respeito à finalidade das ações do plano a serem alcançados tanto na Sala de Recursos Multifuncionais quanto na sala regular. Neste item é importante descrever o que se pretende com o plano em relação ao desenvolvimento do aluno, especialmente em relação a sua aprendizagem, autonomia na escola e em outros ambientes. Devem ser pensados a longo, médio e curto prazo, isto é, o que poderá ser alcançado durante o ano, o semestre e o mês em questão.
<i>Organização do atendimento</i>	Estabelecer o período de atendimento que compreende a duração do plano, que pode ser de mês a mês; a frequência, isto é, a periodicidade que o aluno irá frequentar os atendimentos ocorrendo e uma, duas, três, quatro ou cinco vezes por semana. Estabelecimento também do tempo de atendimento que corresponde a duração em minutos ou horas podendo ser mínima de 50 minutos ou até 2 horas, esse quesito dependerá da disponibilidade do aluno e de sua necessidade. E a composição do atendimento, em individual e/ou coletivo.

<i>Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno</i>	Dependerá do perfil do aluno ingressante na Sala de Recursos para atendimento. Segundo o Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2013) as atividades desenvolvidas estão associadas ao ensino de Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos, informática acessível, Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular. Estas atividades são específicas para a necessidade de cada aluno e se materializam como uma ponte para guiar o seu aprendizado em direção aos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala regular.
<i>Materiais a serem produzidos para o aluno</i>	Precisam estar de acordo com os objetivos e com as atividades do Plano, pois precisam auxiliar o aprendizado do aluno mediante suas possibilidades de desenvolvimento funcional. Podendo ser construídos pelo próprio professor especializado ou utilizar os materiais da Sala de Recursos Multifuncionais. Compreendem também os recursos da Tecnologia Assistiva, a área do conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007)
<i>Adequações de materiais</i>	Servem para atender às necessidades do aluno (por exemplo: engrossadores de lápis, papel com pautas espaçadas e outros).
<i>Recursos, materiais e equipamentos</i>	Listar os recursos, materiais e equipamentos que já existem na Sala de Recursos Multifuncionais ou que necessitam ser adquiridos.
<i>Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno</i>	Constituem o professor de sala regular, a gestão da escola, os pais, a coordenação pedagógica entre outros que fazem parte deste universo.
<i>Avaliação</i>	Deve ser processual e contínua onde será descrito perspectivas de desenvolvimento do aluno com relação as atividades propostas no Plano.

Fonte: Produção própria com bases nos referencias listados acima.

Convém ressaltar que o Plano de AEE pode e deve ser flexibilizado mediante a realidade do aluno e perspectiva do professor especializado. Estes itens listados não constituem um modelo único e inflexível. Tudo dependerá da necessidade do aluno e do professor, desde que não se distanciem dos pontos postula-

dos e recomendados nos dispositivos legais já citados neste estudo (*Quadro 01*).

Em muitos contextos outros fazeres pedagógicos do professor do AEE são muito explorados como: políticas educacionais inclusivas, as deficiências e transtornos, a sala de recursos e materiais pedagógicos, porém pouca ênfase é dada quanto ao cerne de tudo isso que parte do planejamento tendo como fim o Plano de AEE, pois esse instrumento segundo Poker et al (2013, p.20) no AEE:

[...] não pode ser homogeneizador. Ao contrário, é necessário que se faça um diagnóstico a respeito da situação cognitiva, sensorial, comportamental, física, motora, escolar de cada aluno atendido, por meio de uma avaliação pedagógica diferencial e, a partir desse trabalho, seja elaborado um plano de ensino individualizado que considere as suas dificuldades e valorize as suas capacidades e potencialidades.

A elaboração do Plano de AEE não se resume numa estrutura pronta e acabada, mas em algo que os docentes precisariam pensar e focar nos seus alunos. Para conhecer o aluno a ponto de identificar necessidades de aprendizagem, o modelo de elaboração de plano sugerido por Poker, Martins e Giroto (2015, p. 59) para subsidiar o processo formativo de professores da rede pública em vários municípios do Brasil³ se traduz ideal:

O PDI [...] se apresenta dividido em duas partes: a Parte I, que compreende informações e a avaliação do aluno; e a Parte II, que contém o Plano Pedagógico Especializado (PPE) proposto para o aluno. Na Parte I o professor deve atentar para dados a respeito: da identificação do aluno; dados familiares; informações escolares; avaliação a respeito das condições familiares e escolares do aluno, de maneira a atender às suas necessidades educacionais especiais; avaliação geral do aluno com informações a respeito das suas condições de saúde geral, necessidades educacionais especiais e aspectos relacionados ao seu desenvolvimento quanto aos aspectos cognitivos, motores e psicossociais. A Parte II, denominada Plano Pedagógico Especializado (PPE), compreende a proposição de ações frente às informações contidas na Parte I. O professor descreverá estratégias para atender às necessidades educacionais do aluno, de forma a subsidiar o trabalho pedagógico na sala regular de ensino. O PPE se subdivide em três eixos: No eixo 1 o professor deve apontar as ações para atender às necessidades educacionais especiais do aluno no âmbito da escola, da sala de aula, da família e da saúde. No eixo 2 é proposta a organização do AEE para o aluno: tipo de AEE; frequência semanal; tempo e composição do atendimento; outros profissionais envolvidos e orientações a serem realizadas pelo professor especialista. No eixo 3 são descritas as áreas a serem trabalhadas e os objetivos a serem atingidos, as atividades, a metodologia empregada, os recursos e materiais e os critérios de avaliação considerados para o aluno.

Este é um modelo de plano com uma riqueza de informações que podem suprir algumas lacunas no momento de elencar as atividades e objetivos para o aluno a ser atendido no AEE. Geralmente tem enfrentado alguns obstáculos no contexto docente como: falta de contribuição da família do aluno, tempo disponível

3 Este processo formativo deu-se por meio da oferta do curso de Especialização em AEE na perspectiva inclusiva, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão (SECADI) e MEC em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP) para capacitar professores que atuavam em Sala de Recurso com o AEE.

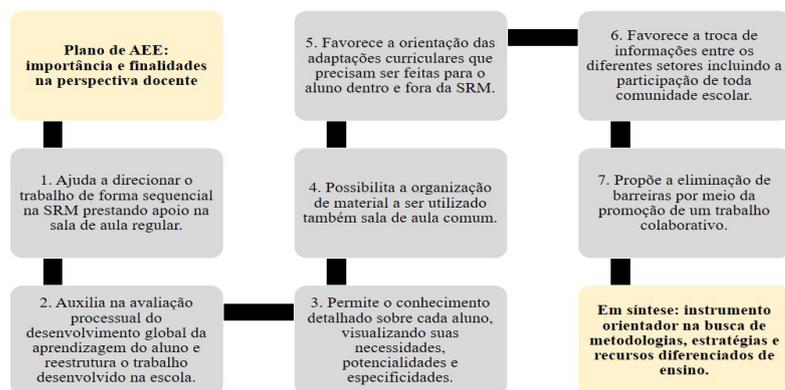
para o estudo global deste sujeito e fontes de informações não disponíveis na escola ou pela família sobre o aluno.

Nesse contexto, Poker, Martins e Giroto (2015, p. 68) consideram que nem sempre se consegue ter acesso a informações mais específicas sobre as condições de aprendizagem do aluno, pois:

Para que o PDI seja bem elaborado e executado a escola precisa estar fundada numa dinâmica de trabalho coletivo e colaborativo, atrelado a seu Projeto Pedagógico. A gestão precisa favorecer a participação das famílias dos alunos na escola e, também, desenvolver um trabalho junto com a comunidade para conseguir viabilizar os atendimentos nas áreas da saúde, muitas vezes imprescindíveis para alguns alunos atendidos nas SRM. [...] o PDI é um roteiro que viabiliza o trabalho do professor da SRM, mas o trabalho desenvolvido com os alunos deve estar articulado com a escola como um todo, inserido num projeto mais amplo de educação inclusiva.

A prática de elaboração e uso do Plano de AEE apresenta vastas finalidades e proporciona diversas contribuições tanto para o docente do Atendimento Especializado quanto para toda comunidade escolar. Assim os principais pontos estão elencados, conforme *Figura 03* abaixo:

Figura 03 - Plano de AEE, sua importância e finalidades na perspectiva docente



Fonte: Adaptação com base nos estudos de Poker et al (2013)

Poker et al. (2013) esclarece que a utilização do plano favorece o respeito às potencialidades e dificuldades do aluno, enriquece o currículo da escola, admite que as atividades em sala de aula regular estejam de acordo com as necessidades dos alunos, proporciona o conhecimento do contexto no qual o aluno está inserido. E, ainda requer um trabalho colaborativo, além de procurar metodologias, estratégias e recursos diferenciados de ensino.

O Plano de AEE por ser uma prática ainda pouco aplicada no contexto docente do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos, deve por isso ser construído como parte integrante de formação do professor para atendimento às necessidades especiais dos seus educandos. (GLAT, VIANNA, REDIG, 2012)

Nesse contexto, Poker et al. (2013) ressalta que a não elaboração do plano se deve grande parte das vezes devido a resistência dos professores da sala regular, familiares, gestores e profissionais da saúde que

sonegam dados sobre os alunos. E que a escola não promove um ambiente adequado para que a articulação com a comunidade escolar ocorra de forma propícia a atender as necessidades do aluno e para viabilizar o acesso a informações detalhadas propostas no plano.

Desse modo, reiterando as palavras de Glat, Vianna e Redig (2012) “[...] é na experiência e na inserção no cotidiano escolar que os professores podem aperfeiçoar sua formação”. Isto é, não basta apenas apontar culpados, deve-se agir para mudar esse cenário rumo a construção de uma prática pedagógica inclusiva em consonância com a realidade de cada docente e do seu aluno, pois novas práticas ampliam novas possibilidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise sobre o planejamento da ação didática de atividades que culmina na estruturação do Plano de AEE, percebe-se, portanto um trabalho que deve ser pensado e preparado intencionalmente, de modo que estimule o desenvolvimento dos alunos público alvo da Educação Especial no sentido possibilitar o desenvolvimento funcional e a aprendizagem destes sujeitos e, principalmente a sua inclusão no contexto escolar.

Desta forma, o planejamento nesta modalidade de ensino consiste em organizar e pensar as atividades e intervenções realizadas para que criem possibilidades ao desenvolvimento e potencialização das necessidades específicas desse alunado. Na Educação Especial, isso deve ser favorecido por meio do Plano de Atendimento Educacional Especializado para cada aluno e não um plano único para todos, pois ele precisa ser registrado e organizado por objetivos, métodos, conteúdos, recursos e avaliação, mas deve ser flexível às sujeitas alterações que surjam devido às necessidades específicas de cada aluno atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM V*. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde>>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 18 de novembro de 2011.

BRASIL. Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 05 de outubro de 2009.

BRASIL. Nota Técnica n. 24, de 21 de março de 2013. Dispõe sobre a Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei n. 12.764/2012. *Diário Oficial da União*, 22 de março de 2013.

BRASIL. Nota Técnica n. 55, de 10 de maio de 2013. Dispõe sobre as Orientação à atuação dos Centros de AEE, na pers-

pectiva da educação inclusiva. *Diário Oficial da União*, 11 de maio de 2013.

BRASIL. Parecer Técnico n. 71, de 02 de maio de 2013. Dispõe sobre a consonância da Lei n. 12.764/2012, aos atuais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Diário Oficial da União*, 03 de maio de 2013.

BRASIL. Nota Técnica n. 04, 23 de janeiro de 2014. Dispõe sobre a orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. *Diário Oficial da União*, 24 de janeiro de 2014.

BRASIL. Nota Técnica n. 02, 04 de agosto de 2015. Dispõe sobre as orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, 05 de agosto de 2015.

BRASIL. Nota Técnica n. 11, de 7 de maio de 2010. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. *Diário Oficial da União*, 8 de maio de 2010.

BRASIL. Nota Técnica n. 09, de 09 de abril de 2010. Dispõe sobre as Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. *Diário Oficial da União*, 10 de abril de 2010.

BRASIL. Portaria n. 243, de 15 de abril de 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. *Diário Oficial da União*, 16 de abril de 2016.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, SEESP, 2008.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 7 de julho de 2015.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano Individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.) *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. EDUR: Rio de Janeiro, 2011. p. 22-33.

DRUMOND, A. C.; LUNA, B.; JULIÃO, D. Plano de desenvolvimento individualizado: uma estratégia de organização do atendimento educacional especializado de complementação em salas de recurso. In: CONGRESSO DE PESQUISA E EXTENSÃO, 9., SEMANA DE CIÊNCIAS UEMG, 4., 2014, Barbacena-MG. *Anais...* Barbacena-MG, 2014. p. 1-16.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

HAYDT, R. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIRA, B. C. *Práticas Pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MELO, A.; URBANETZ, S. T. *Fundamentos de didática*. Curitiba: IBPEX, 2008.

MELO, H. *O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise*. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

PEREIRA, D. M. *Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro autista*. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal - RN, 2014.

POKER, R. et al. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. Marília-SP: Cultura Acadêmica, Oficina Universitária 2013.

POKER, R.; MARTINS, S.; GIROTO, C. Análise de uma proposta de plano de desenvolvimento individual: o ponto de vista do professor especialista. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.2, n.1, p. 55-72, jan./jun., 2015.

SILVA, A. M. *Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: IBPEX, 2010.

Recebido em 03 de Março de 2019 — Aceito em 26 de Abril de 2019.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL ENTRE OS ANOS 1930 E 1980:
contextos e convergências
SOCIOLOGY OF EDUCATION IN BRAZIL BETWEEN THE 1930s AND 1980s:
contexts and convergences

Rodrigo Lessa¹

Resumo

Entre a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932 e o período de avaliação das reformas realizadas pelos governos militares entre os anos 1970 e 1980, uma série de observações, análises e soluções distintas para os problemas sociais da educação brasileira foram elaboradas no âmbito das Ciências Sociais. O caráter universal da educação, sua problematização como um processo social e a avaliação crítica do papel da educação nas relações de dominação da sociedade capitalista perpassaram a produção de autores como Fernando Azevedo, Florestan Fernandes, Antônio Cândido, Bárbara Freitag e Luiz Antônio Cunha, revelando não só a grande profundidade desta produção como também a sua relação com os processos históricos em curso no país. Neste estudo, procuramos retomar aspectos da produção sociológica sobre o tema da educação no Brasil, pontuando alguns dos principais autores que, em contextos diferentes, convergiram suas reflexões para os possíveis caminhos e transformações que a educação brasileira viveu entre os anos 1930 e 1980.

Palavras-chave: Sociologia da Educação. História das Ciências Sociais. Educação no Brasil.

Abstract

Between the publication of the *Manifesto of the New Education Pioneers* in 1932 and the period of evaluation of the reforms carried out by the military governments between the 1970s and 1980s, a series of observations, analyzes and different solutions to the social problems of Brazilian education were elaborated in the scope of Social Sciences. The universal character of education, its problematization as a social process, and the critical evaluation of the role of education in the relations of domination of capitalist society have permeated the production of authors like Fernando Azevedo, Florestan Fernandes, Antônio Cândido, Bárbara Freitag and Luiz Antônio Cunha, revealing not only the great depth of this production but also its relation with the historical processes in course in the country. In this study, we sought to retake aspects of sociological production on the subject of education in Brazil, highlighting some of the main authors who, in different contexts, converged their reflections on the possible paths and transformations that Brazilian education lived between the years 1930 and 1980.

Keywords: Sociology of Education. History of Social Sciences. Education in Brazil.

¹ Doutor, professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano - rodrigo.ciso@gmail.com

INTRODUÇÃO

Desde a constituição do Estado nacional republicano, a consciência sobre os efeitos sociais da educação sempre esteve de alguma maneira presente no pensamento dos intelectuais brasileiros. (CUNHA, 1981). Nas obras de personalidades como Nilo Peçanha, José Bonifácio e Rui Barbosa, a educação, especialmente a escolar, figurava como um meio privilegiado de superação das carências do Brasil diante das nações mais avançadas do mundo capitalista, estando por isso apta a não só fornecer as condições para uma civilização ou modernização do país como também a evitar que se espalhassem aqui os efeitos deletérios que o progresso promovia no mundo moderno.

No entanto, é sobretudo a partir dos idos de 1930 que esta preocupação será marcada por uma inspiração marcadamente sociológica. Com o apoio de uma bibliografia histórica específica, é possível a partir desta década distinguir mais claramente três fases na literatura tradicional, até meados dos anos 1980: (1) entre os anos de 1930-40, quando vigorou uma orientação marcadamente engajada da produção de conhecimento sobre a educação; (2) entre os anos 1950-60, quando se aprofundaram os debates sobre a importância do caráter científico e empírico das pesquisas em educação; e, por fim, (3) o período dos governos militares e de sua avaliação, entre os anos 1970-80, momento em que, após serem frustrados os esforços de transformação da realidade educacional, se produziu uma forte crítica ao caráter contraditório desigual e dos sistemas educacionais. (ECKERT, 2002; CUNHA, 1981).

PRIMEIRA FASE: O ENGAJAMENTO EDUCACIONAL

Na primeira fase, como observa Clarissa Eckert (2002) em *Estudos Sociológicos Sobre Educação no Brasil*, a mais importante característica foi provavelmente a orientação marcadamente engajada da produção de conhecimento sobre a educação. As mudanças radicais vividas pela sociedade brasileira a partir dos anos 1930 trouxeram à tona o processo de construção de um novo perfil de cidadão supostamente adequado ao Brasil e aos projetos de futuro que eram se formulados na época. A reforma da educação, neste sentido, ajudaria a construir a base para a transformação do país, gerando resultados como a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), em 1938, por iniciativa de Anísio Teixeira.

Tal compreensão do fenômeno educacional revelava, de um lado, a (a) influência do pensamento positivista na tradição da sociologia da educação e, de outro, (b) o desconforto com a situação caótica do sistema educacional aliado ao compromisso com a sua superação. Esta era, por exemplo, a atitude de círculos importantes do governo e da intelectualidade no país, como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Cândido Gomes e Renato Jardim Moreira, sendo o primeiro inclusive o redator principal do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é certamente um dos principais documentos desta tradição. Ao invés mencionar a educação como meio de superar as distâncias que separavam o Brasil das “nações civilizadas”, os educadores reunidos através da Associação Brasileira da Educação procuraram defender ideários igualitários, denunciando o papel da escola na discriminação social e assumindo a bandeira de um papel equalizador para os sistemas educacionais. (AZEVEDO, et. al., 2010).

No texto, os pioneiros da Escola Nova começam pontuando que, mesmo após 42 anos de regime republicano, a sociedade brasileira ainda não lograra superar a situação de total fragmentação e desarticulação do sistema de ensino, promovida sobretudo pela sucessão de ineficientes reformas parciais e frequentemente arbitrárias. Estas reestruturações, sempre incompletas e mal elaboradas, teriam sido incapazes tanto para determinar os fins da educação como para desenvolver métodos científicos aptos a produzir um olhar objetivo sobre os problemas da educação no país, e somadas aos resultados de uma ausência quase total

de cultura universitária e administração escolar ineficiente elas terminariam por tornar ainda mais grave e árdua a tarefa de construir um amplo e bem-sucedido sistema educacional brasileiro. A produção do manifesto, neste sentido, vem a calhar justamente na tentativa de estabelecer as diretrizes para estas reformas, que têm sob sua responsabilidade tanto a unificação dos esforços para pensar a educação no país quanto a construção de um sentido político e filosófico para o seu desenvolvimento.

À luz destas constatações, o movimento propôs o início de um projeto de reconstrução educacional, buscando sobretudo a ação extensiva e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo, a qual deveria se realizar por meio de uma evolução contínua a ser favorecida e estimulada por todas as forças organizadas envolvidas na cultura e no ensino. Para os pioneiros, toda a educação varia sempre em função de uma concepção da vida, refletindo em cada época a filosofia que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. Por isso, a escola deveria se tornar um órgão vivo e integrado com as outras instituições sociais, subordinando os processos sociais e educacionais à vida social. Todavia, como a velha estrutura do serviço educacional do país na época só repercutia em uma forma de educação artificial e verbalista, assentada numa concepção vencida de formação baseada em privilégios estabelecidos, seria fundamental alargar a sua finalidade para além do limite dos estratos sociais, dando origem a uma “hierarquia democrática” gestada no programa de uma “hierarquia das capacidades” recrutadas em todos os agrupamentos sociais. Vista sob este novo ângulo, a escola daria um conceito funcional à educação, oferecendo à criança um meio vivo e natural favorável ao intercâmbio de relações e experiências e fazendo com que, a partir da sua vida própria, ela seja levada ao trabalho e à ação sob os meios naturais.

Este projeto, contudo, certamente demandaria um envolvimento mais efetivo do Estado, sobretudo no sentido de: (a) considerar a educação como uma função social eminentemente pública, (b) organizar todos os meios efetivos para, através de um plano geral de educação e de uma estrutura orgânica eficiente, tornar a escola acessível em todos os seus graus aos cidadãos, sobretudo aqueles em condições de inferioridade econômica, e, por último, (c) fazer prevalecerem a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação como princípios fundamentais. Mas era este certamente um dos principais objetivos políticos do movimento, que publicizou a questão da educação tentando atrelar a esta plataforma uma série de medidas legais e burocráticas destinadas a assegurar a sua implantação.

SEGUNDA FASE: CONSOLIDAÇÃO CIENTÍFICA

Já nos anos 1950, quando algumas das questões postas pelos pioneiros da educação nova ainda estavam em fase de implantação, vemos o surgimento de estudos sobre a articulação entre a educação e a sociedade, que lançavam mão de conceitos das ciências sociais. Como observa Luiz Antônio Cunha (1981) em *Educação e Sociedade no Brasil*, em meio a um contexto de forte defesa da cientificação do conhecimento, recorreu-se: (a) às lutas em torno da necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação, a partir do anteprojeto enviado ao ministro Clemente Mariani em 1948, (b) à institucionalização da visão programática da época, que era a do nacional desenvolvimentismo, e (c) ao fomento das ciências sociais no país. Sobretudo no âmbito universitário, em concomitância com a produção de meios para a interação entre os conhecimentos teóricos, filosóficos e pedagógicos e o planejamento do ensino.

Enquanto os partidários do anteprojeto articulavam a sua aprovação, a visão do nacionalismo desenvolvimentista ganhou espaço institucional. No âmbito do Estado, foi criado, em 1955, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que se colocou como centro de elaboração instrumentos teóricos voltados para o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. Com isso, o ISEB se tornou uma das portas de entrada para a influência de sociologias como a de Karl Mannheim no Brasil, fornecendo uma perspectiva de influência iluminista para aqueles que queriam desenvolver uma visão mais crítica e distanciada sobre o contexto

social e educacional, estabelecendo uma visão mais ampla ou totalizante sobre a questão. Era esta a tônica das reflexões de duas referências centrais deste período, Antônio Cândido e Florestan Fernandes, sobretudo no que diz respeito ao esforço de implementar reformas e projetos mais democráticos e igualitários, indo na contra mão das rígidas e conservadoras estruturas de dominação que mantinham sob uma condição de desigualdade as massas de trabalhadores da cidade e do campo frente às elites políticas e econômicas do país.

ANTÔNIO CÂNDIDO E A CRÍTICA À PRODUÇÃO SOCIOLÓGICA

Em *O Papel do Estudo Sociológico da Escola na Sociologia Educacional*, Antônio Cândido (1973) ressalta nesta época que, de um modo geral, a sociologia da educação havia chegado até meados do séc. XX sem uma teoria ou um campo de pesquisas efetivamente consolidado. Se no campo das proposições mais gerais e de ordem preponderantemente teórica avultavam-se internacionalmente nomes como Aloys Fischer e Willard Waller, tendo no Brasil Fernando Azevedo o seu principal representante, em termos de pesquisa o número era extremamente limitado e a qualidade das que existiam se mostrava bastante duvidosa. O campo de estudos da educação na sociologia, desta maneira, se apresentava sobretudo como matéria de ensino, sendo a sua produção neste âmbito quase totalmente composta por levantamentos administrativos e investigações de abordagem psicológica.

Como no Brasil este contexto era ainda mais premente, o compromisso que Antônio Cândido enxergava para a educação em meados dos anos 1960 e início dos anos 1970 era o de especificar a análise das situações de ensino como fundamento da sociologia da educação. A disciplina já se apresentava nos currículos dos sistemas de ensino, mas como mero elemento de formação técnica a que os professores dos cursos primários e secundário de educação deveriam incorporar através das universidades, sendo na prática um tipo de contribuição sobre um certo modo de encarar a educação e não um campo de estudos científico propriamente dito. Por isso, parecia-lhe imperativo, naquele período, problematizar as “situações de ensino” como sistema de relações, de papéis e de valores determinados na aprendizagem e para ela, sistema este que se manifestaria objetivamente na escola. “Numa palavra, trata-se de determinar, com devido rigor analítico, os critérios para estudar a estrutura interna da escola e a posição da escola na sociedade. (CÂNDIDO, 1973, p. 122).

Contudo, como grupo diferenciado, era preciso perceber também que a escola consistia numa instituição possuidora de vida própria, cujas leis escapavam em parte à super ordenação prevista pela sociedade. Ou seja, ela seria uma verdadeira “unidade social”, determinando os tipos específicos de comportamento. E embora ela recebesse o estatuto de elemento transmissor das normas da sociedade, a sua compreensão como órgão definindo papéis e propiciando formas de associação com uma dinâmica própria seria fundamental para que se instituísse um ponto de reparo no estudo da sociologia da educação no país.

Além disso, vista na escala da sociedade, a escola se apresentava para Antônio Cândido (1973) como um espaço de integração do imaturo no sistema de normas e valores sociais por meio uma “ação exercida” sobre um indivíduo que, por conseguinte, apresenta também uma reação ou resistência. A escolarização, neste sentido, se define como um processo unilateral, que plasma socialmente o indivíduo criando o ser social a partir do ser individual, como proferiu Émile Durkheim no curso de sua teoria sociológica, mas que se realiza por meio de um conjunto de situações marcadas sobretudo pela “resistência do imaturo”. Há, portanto, uma luta de gerações dentro da escola, que nem sempre é ostensiva, mas nem por isso é menos viva e dramática no seu modo de ser, resultando em formas várias de competição, acomodação, assimilação e conflito. Uma sociologia da educação propriamente científica, portanto, não poderia seguir outro caminho que não o de se centrar na análise interna das escolas e dos modos através dos quais este contexto de ação e resistência se estabelecem mutuamente.

Daí que, por fim, Antônio Cândido propõe a percepção de uma diferença elementar na abordagem da sociologia da educação. Qual seja: a da educação como um processo social, que precisa, antes de qualquer coisa, ser cientificamente compreendido por este campo da sociologia, e, em segundo, o da função social da educação, que pode receber também os esforços de pesquisas e trabalhos empíricos e teóricos, mas não pode entrar no contexto como prerrogativa para a sociologia da educação, como havia ocorrendo até ali. A Sociologia da Educação, portanto, segundo ele, precisava deixar de se apresentar como um ponto de vista e uma teoria meramente propositiva de estratégias educativas para equilibrar mutuamente: (a) a compreensão dos processos sociais que envolvem a educação, os sistemas escolares e sobretudo a escola como um universo dotado de dinâmica própria, e, em segundo, (b) a proposição, também científica, de formas de gerir e contemplar a sua função social.

FLORESTAN FERNANDES E O “DILEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO”

Até meados dos anos 1950, quando é fundado o ISEB, a valorização da escola como um instrumento para a construção do regime democrático não era um tema encontrado com frequência na bibliografia. Em meio à grave crise política que sacudia o país em 1954, dois meses antes do suicídio de Vargas, foi justamente Florestan Fernandes um dos primeiros a apresentar uma postura mais insistente na defesa destes valores, sobretudo quando proferiu sua palestra no Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política, o IBESP (antecessor do ISEB), respondendo ao questionamento sobre a existência ou não de uma democracia no país.

Na resposta, expressa também no texto *Mudanças Sociais no Brasil*, em 1960, Florestan (2008) aponta que a ordem legal ou o Estado não havia alcançado ainda uma etapa adiantada de estruturação e maturação políticas, apesar da tendência para a constituição de um padrão organizatório efetivamente democrático que se apresentava no contexto sociopolítico da época, sobretudo em função da mentalidade meramente prática dominante, que ora incentivou a busca de soluções imediatas, ora abandonou a condução do sistema às influências conservantistas de vários círculos e instituições sociais. Por isso, o Estado precisaria estender os meios de dedicação política às massas, especialmente os da escola primária, para que então fosse possível a formação das chamadas “personalidades democráticas” capazes de concluir este projeto. Foi o que defendeu, por exemplo, na coletânea de artigos escritos e publicada por ele em *Educação e Sociedade*, em 1966, onde a constituição de uma consciência de “afiliação nacional” e dos direitos e deveres do cidadão se apresentaram como suas principais bandeiras, ao lado da formação de uma ética de responsabilidade e da capacidade de julgamento autônomo dos aprendizes para avaliar a realidade social. (FLORESTAN, 1971).

Além disso, como observamos em *O Dilema Educacional Brasileiro*, publicado em 1960, a superação da mentalidade ao mesmo tempo utilitária e conservadora que impedia a formação destas personalidades exigia duas tarefas fundamentais. De um lado, a delimitação do que seria o dilema educacional brasileiro e, de outro, a definição do modo como os cientistas sociais poderiam encarar sua participação e responsabilidade nos projetos de reconstrução deste sistema. (FERNANDES, 1971).

Os problemas educacionais seriam essencialmente de fundo institucional, assentando-se basicamente sobre dois fatores básicos. Primeiro, a incapacidade do país para ajustar as instituições educacionais às diferentes funções psicoculturais e socioeconômicas que elas deveriam preencher, pois as instituições brasileiras satisfariam apenas as necessidades escolares de setores semiletrados e letrados, deixando de lado os sistemas capazes de atender aos requisitos básicos da alfabetização e as populações do meio rural. Em segundo, Florestan (1971) nota a incapacidade no país para se criar um sistema burocrático suficientemente diferenciado e plástico para corresponder à variedade e ao volume das necessidades do país como um todo, pois como as instituições brasileiras não se adaptam senão às funções estáticas universais da educação

sistemática, elas se integram umas às outras como se constituíssem um superorganismo autônomo, fazendo-se imóveis diante de exigências cruciais da situação histórico-social. Daí, portanto, ser urgente e vital a alteração da estrutura, funcionamento e do modo de integração destas instituições, tendo em vista a sua maleabilidade e flexibilidade para atender, com eficiência, às diversas necessidades coletivas que se impõem nas também diversas regiões do país.

Quanto à responsabilidade que caberia aos cientistas sociais nos projetos de enfrentamento prático dos problemas sociais do país, Florestan (1971) aponta dois aspectos fundamentais do processo social que está em curso e no qual os intelectuais devem se inserir criticamente. Em primeiro lugar, os cientistas sociais precisam entender que eles são chamados a tomar parte decisiva das atividades intelectuais protagonizar a difusão no país do clima espiritual que promoveu sensíveis transformações em países industrializados como EUA, França, Inglaterra e Alemanha no contexto do pós-guerra, sendo este também um período de florescimento do próprio campo das ciências sociais nestes países. Em segundo, estes personagens deveriam notar que se mantinha em curso nas nações em fase de industrialização um quadro de expansão dos estilos de pensamento e ação inerentes à civilização tecnológica e industrial. O qual, por sua vez, precisaria ser incorporado como espaço simbólico para introjetar, no horizonte cultural, alvos e modelos racionais para a ação, fomentando na consciência social o desejo de atingi-los. Neste sentido, em vez de serem indiferentes a estes interesses sociais, os cientistas deveriam se esforçar por compreendê-los e, por conseguinte, pautar a busca por recursos materiais e sociais nestas conjunturas.

TERCEIRA FASE: O PESSIMISMO PEDAGÓGICO

O Golpe Militar de 1964 frustrou parcialmente o esforço de transformação da realidade educacional, que se forjava em estreito vínculo com a produção de conhecimentos e informações sobre o tema da educação naqueles anos. (ECKERT, 2002). É quando se entra na fase caracterizada como de “pessimismo pedagógico”, momento em que a educação, não tendo satisfeito as elevadas expectativas em relação aos seus efeitos sociais, é denunciada como um processo de manutenção do poder estabelecido. O que não inibiu os governos militares de manter o discurso sobre a importância da educação para o desenvolvimento e empreender inúmeras reformas de caráter conservador, como a Reforma Universitária de 1968 e o esvaziamento do INEP, sendo a relação entre as mudanças anunciadas pelo governo militar e o caráter de classe dissimulado em medidas supostamente universalistas um dos principais temas abordados pela bibliografia da Sociologia da Educação neste período.

LUIZ ANTÔNIO CUNHA E A CRÍTICA AO SISTEMA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Em *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, Luiz Antônio Cunha (1977) analisa os projetos de reforma do ensino básico e superior a partir de 1968 e 1971, identificando ali um sistema de políticas contendoras e liberalizantes responsáveis por manter a estrutura de classes na sociedade e instrumentalizar o papel do Estado como agenciador do acúmulo capitalista no país.

Segundo o autor, as reformas educacionais dos anos 1960-70 são em certa medida uma resposta conservadora às limitações que as economias industrializadas ou em fase de industrialização atravessaram durante o séc. XX, sobretudo pelo direcionamento para empregar as massas de profissionais formados a partir das políticas de incentivo à capacitação da força de trabalho. Ao encontrar seus primeiros limites no surgimento de dificuldades iminentes de oferta de emprego para os contingentes e excedentes de profissionais produzidos no fim dos anos 1940, cresceram nos círculos institucionais e intelectuais destes países a ideia de que ocorreria um “excesso de escolarização” nos planos educacionais dos governos, gerando uma desnecessária pressão social dos descontentes às esferas de regulação socioeconômica. No Brasil, isto começou a ser

verificado a partir de 1964, quando se intensificou um processo de concentração de riqueza que promoveu grandes dificuldades para a ascensão da classe média, tornando o projeto do ensino superior o caminho mais acessível para a sobrevivência e a melhoria das condições de vida.

Quando, por volta do ano de 1968, o problema dos excedentes estudantis nas universidades começou a se tornar verdadeiramente crítico, tem início uma série de fatos oficiais que expressam uma nova política educacional cujo objetivo é o de permitir que a função do Estado de agência reguladora da concentração de capital não mudasse de direção ou de intensidade. Neste âmbito, como nota Luiz Antônio Cunha (1977), empregam-se “políticas educacionais de contenção” no sentido de conter o ímpeto da população pelo ensino superior e, ao mesmo tempo, “políticas educacionais de libertação” destinadas a dissimular este caráter contendor da ação governamental.

No que diz respeito às políticas educacionais de contenção, temos as reformas do ensino superior e básico. A primeira delas, que se iniciou imediatamente após as manifestações de descontentamento, em 1968, promoveu dentre outras coisas (a) a possibilidade de desligamento e suspensão de estudantes, funcionários e professores por atividades consideradas subversivas e (b) a realização de um documento por um grupo de trabalho formado pelo MEC recomendando uma série de alterações na estrutura do regime universitário, como por exemplo a departamentalização, a matrícula por disciplina (regime de créditos), para efetivar a departamentalização, e a unificação do vestibular por região. Já no âmbito do ensino médio, observa-se o encaminhamento profissional no ensino das escolas, o que deveria levar muitos estudantes a não demandarem mais o ensino superior como forma de ascensão social ao supostamente garantir uma empregabilidade imediata à saída do ensino básico e a promessa de um possível ingresso futuro nestas carreiras. Proposta que, por sua vez, tinha um pano de fundo claramente discriminatório já que, enquanto as escolas públicas executariam esta medida junto às camadas menos favorecidas, as escolas privadas, mais independentes e dedicadas aos alunos das classes médias altas e altas, manteriam o ensino propedêutico voltado para o acesso aos cursos regulares nas universidades.

As políticas educacionais liberalizantes, por sua vez, se desdobraram em ações no âmbito dos ensinos regular e não regular da educação básica no país. No ensino regular, a tônica foi a montagem de uma imensa máquina burocrática destinada à realização de metas ambiciosas de universalização do ensino de 1º grau, através da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, de 1971, que estendeu a duração obrigatória do ensino básico de 4 para 8 anos, e do II Plano Nacional de Desenvolvimento, que de 1975 a 1979 projetou o alcance desta formação para todo o país. Por outro lado, sobretudo em consequência da previsão de que esta resolução seria inalcançável a curto e médio prazo pelo ensino regular, criam-se também no ensino não regular os programas de emergência no âmbito do ensino não regular para instrumentalizar a alfabetização em massa para os estratos sociais desfavorecidos com pouco acesso à escolaridade, dentre os quais o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), e o Projeto Minerva, contando com a coparticipação do setor privado.

Contudo, este plano de ações redundou numa série de problemas e contradições, que ao final nem auxiliaram na formação de mão de obra nem conseguiram reduzir a demanda pelo ensino superior por parte dos estratos médios. Primeiramente, no que diz respeito às políticas contendoras, houve o problema de que as empresas preferiram empregar trabalhadores semialfabetizados ou com menor instrução do que os formados nas escolas profissionalizantes, sobretudo porque estes se submetiam mais facilmente aos baixos salários, à gerência hierárquica e por não ambicionarem a universidade, levando à contradição a ideologia oficial que relacionava escolaridade a melhores salários. Em segundo, no que diz respeito às políticas liberalizantes, como a ação estatal elevou os requisitos educacionais de ocupação de diversos cargos com a ampliação da escolarização, houve uma dificuldade para empregar ou manter como exército industrial de reserva as massas analfabetas ou semiescolarizadas, o que não só reduziu os efeitos sobre o aumento da acumulação

capitalista como também manteve sob o ensino superior a pressão das classes médias, interessadas nos cursos não só como meio de melhorar de vida, mas também como forma de se sobressair num mercado de trabalho progressivamente exigente quanto à capacitação profissional.

Entretanto, apesar das contingências, como conclui Luiz Antônio Cunha (1977), é importante notar que a ideologia sobre a importância da educação no âmbito do governo militar de 1964 tinha como uma de suas principais faces ou finalidades a de estabelecer o controle social da população, sendo mais exigente neste âmbito do que na eficiência de suas políticas ou no futuro do indivíduo a ser formado pelos seus instrumentos educacionais. O golpe militar e as classes dominantes da época repercutiram no ideal de “apelo da grandeza” o interesse de levar a economia brasileira à condição de uma grande potência, sendo por isso necessário um tratamento da força de trabalho nacional, mas ao lado disso estavam determinadas metas políticas como a extinção da “agressão externa comunista”, o respeito à ordem instituída, o fomento da prática eleitoral e a defesa de uma sociedade de livre consumo, que se tornaram relativamente eficientes até um determinado momento e balizaram a sustentação do regime militar.

BÁRBARA FREITAG E A ANÁLISE CRÍTICA DO SETOR PRIVADO

Segundo Bárbara Freitag (1980) em *Escola, Estado e Sociedade*, um dos principais personagens desta postura crítica, a emergência de reformas governamentais no âmbito da educação no governo militar denunciou o modo pelo qual a educação vinha se tornando um setor cada vez mais estratégico para a economia capitalista no Brasil. O contexto de valorização da educação e de constantes reformas promovidas tanto sobre o ensino básico quanto sobre o ensino universitário refletia o fato de que o modelo econômico brasileiro de dependência internacional e perfil agroexportador teria se consolidado no início dos anos 1960, gerando a necessidade de mudanças estruturais que passavam pela introdução de uma dimensão mais tecnocrática e a exigência de uma eficácia mais radical aos aparelhos ideológicos de Estado – categoria empregada pela autora a partir de Antônio Gramsci –, dentre os quais a escola.

É o que poderia ser notado a partir da análise das reformas educacionais entre os anos 1960-70, nas suas faces explícita e implícita. As intenções explícitas na legislação do planejamento educacional desse período expressariam, segundo Bárbara Freitag (1980), a ênfase dada à educação como capital humano, como recurso material capaz de contribuir com o desenvolvimento econômico e social. Contudo, entre as implícitas, teríamos a de assegurar mediante maiores investimentos estatais em educação as taxas de lucro cada vez maiores para as minorias constituídas pelas classes dominantes e, em segundo, fazer com que a educação agisse como reprodutora de relações sociais de produção ou da dominação de classe.

Neste sentido, em nível de primeiro e mais especialmente de segundo grau da formação básica, as medidas de suposta “racionalização” da educação, como a obrigatoriedade do novo ensino primário com oito anos de duração, a profissionalização do ensino médio com sentido de terminalidade e adoção do modelo de escola integrada, – definida pela existência de um corpo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas –, na verdade, visavam implicitamente criar profissionais de grau médio diretamente aproveitáveis nos setores produtivos, ao mesmo tempo em que desviaria a atenção dos jovens dos cursos superiores. De um só golpe, esta reestruturação visava formar profissionais em diferentes níveis e em diferentes especializações a serem aproveitados no mercado de trabalho. Além disso, procurava atenuar as tensões e os conflitos sociais surgidos com o estrangulamento da única via de ascensão social mais ou menos promissora no contexto de concentração de renda que se instaurou no regime militar, a do estudo acadêmico. Algo que, por sua vez, mostra como uma das marcas da intervenção institucional o esforço para preencher a função de reprodução das classes sociais, pois a hierarquização da educação formal estaria assim mais fundamentada, e, ao mesmo tempo, se alimentaria o projeto de beneficiamento da economia

nacional por meio da reprodução da força de trabalho, sobretudo através dos currículos profissionalizantes.

As medidas, contudo, não obtiveram sucesso imediato, dando origem a um contexto político de imposições e cessões responsável por conter as medidas de liberalização que o governo se via obrigado a adotar para manter a estratégia de melhoria e formação da força de trabalho. Assim, por exemplo, a instauração do vestibular classificatório, declarada como medida de otimização de recursos, teria sido uma concessão em vista da pressão dos candidatos, não uma consequência da racionalização interna do sistema universitário. Como, ao contrário do esperado, esta medida gerou uma espécie de massificação da universidade, criaram-se as pós-graduações em dois níveis para permitir um diferencial na formação dos membros dos estratos sociais médios e altos e se instituíram processos de expulsão por comportamento político e jubilação por baixo rendimento, sendo, portanto, mais uma medida contentora diante da relativa liberalização do ingresso na universidade.

Quando ficou cada vez mais visível que a médio e longo prazo ou se democratizava realmente a universidade, independente da qualificação, ou se mantinham os critérios de eficiência e qualificação especializada, às custas da exclusão das minorias, a rede oficial de ensino foi liberada deste dilema pelo setor privado de ensino superior, a partir da reforma de 1968. Isso porque este setor, quando se colocou em condições de absorver os excedentes profissionais das camadas médias que não podiam competir com seus colegas das universidades oficiais, não só apaziguou a pressão destes pelo ensino nas universidades como veio a oferecer excedentes de profissionais ou exército industrial de reserva aos setores tradicionais da economia, além de, por fim, liberar o setor público para ser o repositório dos alunos dos estratos sociais de maior renda e futuros ocupantes de setores dinâmicos da sociedade. O que só ficaria mais claro cinco anos mais tarde, em 1973, quando o retorno aos setores médio e fundamental através dos supletivos permitiu à iniciativa privada crescer amplamente na atividade de formação superficial para os segmentos educacionalmente menos qualificados da classe trabalhadora, quando as medidas terminariam por garantir a manutenção das estruturas de classe e a concentração dos poderes político e econômico. Momento no qual o governo militar, para ampliar os núcleos de formação da força de trabalho, precisou adotar uma política delicada de freios e contrapesos para conter a liberalização do acesso ao ensino necessária à ampliação destes núcleos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meados dos anos 1980, com a redemocratização, a educação vem ganhando nova evidência no quadro das políticas sociais e das preocupações com o desenvolvimento econômico. Torna-se um imperativo dramático a superação da pesada herança de descaso com a instituição escolar, mas também com o tratamento populista de questões referentes à escolarização da população e da relação entre cidadania e saber. Ademais, somam-se aos antigos e sempre protelados dilemas os problemas novos e complexos derivados da globalização e do próprio processo de transformação tecnológica acelerada, que trazem novas preocupações com os sistemas e processos formais e informais da educação.

Na atual fase, a agenda dos estudiosos se enriqueceu ainda mais, de maneira que a dinâmica e a conformação de sistemas formais de educação, os custos, a eficiência e a flexibilização dos processos ganharam nova importância, sobretudo ao serem cotejados com o reconhecimento das expectativas e de novas demandas sociais. O debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e sobre o Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos, neste sentido, operam como momento privilegiado para catalisar as atenções para as múltiplas facetas da problemática educacional. O qual por sua vez tem sido acompanhado de perto pelas ciências sociais e, sobretudo, por uma nova base institucional que tem assumido um grande papel nestes processos, os programas de pós-graduação em educação e em ciências sociais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de, [et. al]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e sociedade no Brasil**. Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais, n. 11, pp. 1 - 64, Rio de Janeiro, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

ECKERT, Clarissa Baeta Neves. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In.: MICELI (org.). **O que ler na ciência social brasileira: 1970-2002**. Vol. 4. São Paulo: Sumaré, 2002.

FERNANDES, Florestan. O dilema educacional brasileiro. In: FORACCHI, Marialice, PEREIRA, Luiz. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças Sociais no Brasil**. São Paulo: Global, 2008.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

CÂNDIDO, Antonio. Tendências no Desenvolvimento da Sociologia da Educação. In.: FORCHI, Maria Alice;

PEREIRA, Luiz. **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1973.