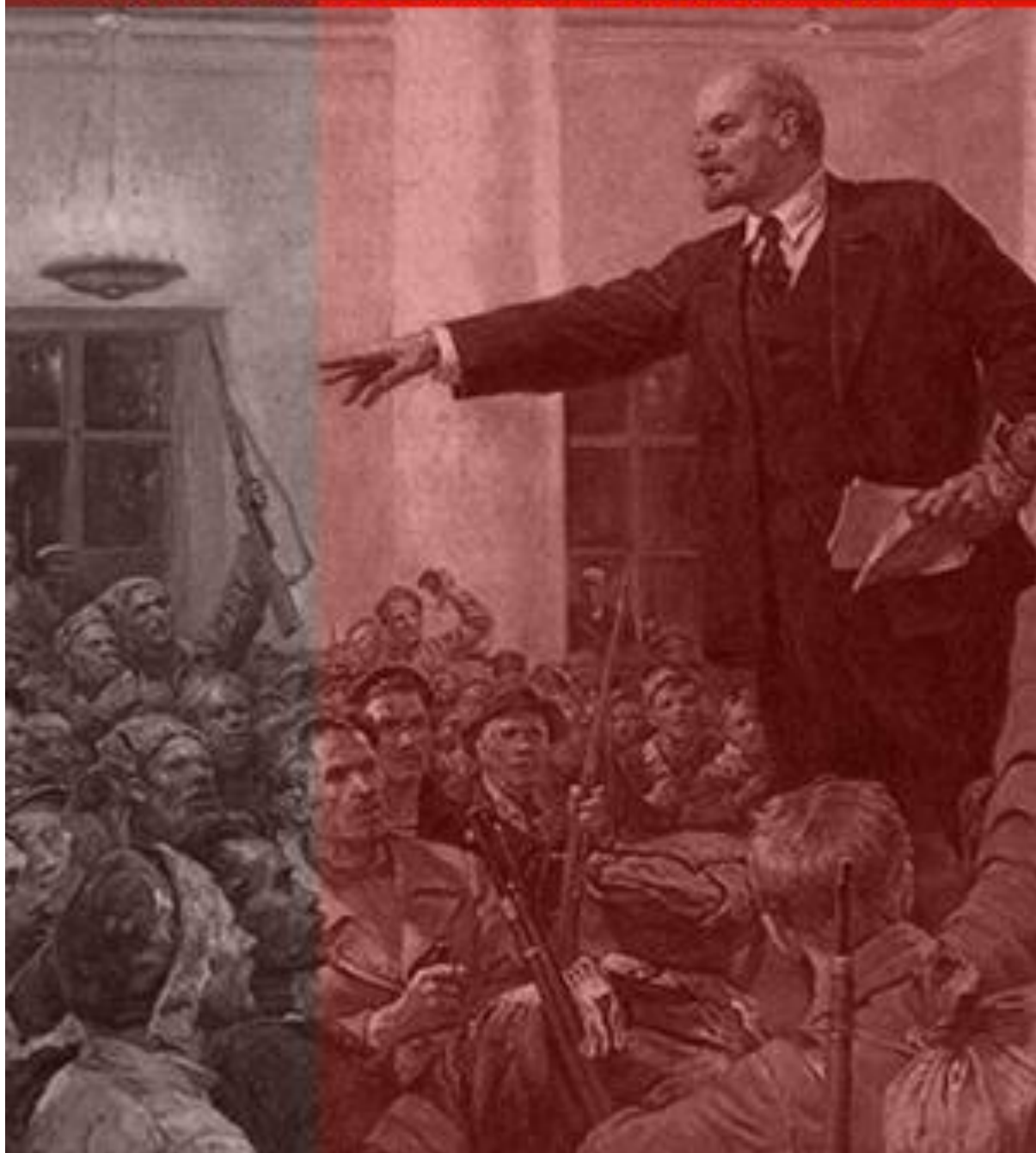


REVISTA Labor

ISSN:1983-5000 Número 17. Vol. 01 Jan/Jul 2017



Equipe Editorial

Editores-Chefes

1. [Prof. Eneas Arrais de Araujo Neto](#), Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil
2. [Prof. Dr. Arno Münster](#), Universidade de Amiens – Paris, França

Conselho Editorial

1. [Prof. Dra. Iracy Picanço](#), UFBA, Brasil
2. [Prof. Dr. Ricardo Antunes](#), Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Brasil
3. [Prof. Dr. Paolo Nosella](#), Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Brasil
4. [Profa. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira](#), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, Brasil
5. [Profa. Maria José Pires Barros Cardoso](#), Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Brasil

Conselho Científico

1. [Prof. FRANCISCO JOSÉ LIMA SALES](#), UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, Brasil
2. [Prof.a Sonia Maria Rummert](#), Universidade Federal Fluminense - UFCC, Brasil
3. [Prof.a Antonia de Abreu Sousa](#), Instituto Federal do Ceará - Campus Fortaleza, Brasil
4. [Prof. Erasmo Miessa Ruiz](#), Universidade Estadual do Ceará - UECE, Brasil
5. [Profa. Francisca das Chagas Silva Lima](#), Universidade Federal do Maranhão - UFMA
6. [Profa. Maria Aparecida Ciavatta](#), Universidade Federal Fluminense - UFF
7. [Profa. Marise Nogueira Ramos](#), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil
8. [Prof. Paulo Sergio Tumolo](#), Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
9. [Professora Fátima Maria Nobre Lopes](#), UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
10. [Professor Aduino Lopes da Silva Filho](#), Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil

Contato para Suporte Técnico

Jerciano Feijó

Telefone: 85999397124

E-mail: labor@ufc.br

Endereço: Rua Marechal Deodoro, 750 - Quadra da FACED - Prédio do NUPER - Benfica -
CEP 60020-060 - Fortaleza - CE - [Ver mapa](#)

Fone: (85) 3366 7435 Fone: +55 (85): 99939-7124

Prédio do NUPER - Térreo

Email : labor@ufc.br



n. 17, v. 1 (Jan/Jun de 2017)

Sumário

Artigos

- [EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: uma análise das escolas profissionalizantes do estado do Ceará](#) [PDF](#)
1-12
Gilson de Sousa Oliveira, Catarina Angélica Antunes da Silva, Tânia Serra Azul Machado Bezerra
- [O PROEJA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE CURRICULAR DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA](#) [PDF](#)
13-26
Sâmmya Faria Adona
- [RELAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O CONCEITO DE ATIVIDADE DE LEONTIEV](#) [PDF](#)
27-41
Clarice Gonçalves Rodrigues Alves, Lana Cristina Barbosa de Melo, Virgínia Marne da Silva Araújo dos Santos
- [“O RAP É UMA COISA QUE CONECTA, TÁ LIGADO?!”: RESSIGNIFICANDO CONTEXTOS DE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA](#) [PDF](#)
42-61
Mayara dos Santos, Tiago Pereira Leite
- [DO TAYLORISMO/FORDISMO À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: IMPLICAÇÕES DOS REGIMES DE ACUMULAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO](#) [PDF](#)
62-72
João Kaio Cavalcante de Moraes, Dante Henrique Moura
- [SUD MENNUCCI – EDUCADOR PAULISTA: PORQUE ESTUDÁ-LO HOJE?](#) [PDF](#)
73-91
Lis Angelis Padilha de Menezes, Paolo Nosella
- [A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO SOB A PERSPECTIVA DE TRABALHADORES DO CORTE DE CANA](#) [PDF](#)
92-109
Luana Furtado Vilas Boas
- [ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A TENDÊNCIA À RAZÃO INSTRUMENTAL](#) [PDF](#)
110-117
Elenilce Gomes de Oliveira, Carlos Augusto de Oliveira Azevedo Filho
- [CARGA DE TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE MEDIDA](#) [PDF](#)
118-142
Francisco Hercílio de Brito Filho, Regina Heloisa Mattei de Oliveira Maciel, Jean Mari Felizardo
- [A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PERFIL PROFISSIONAL NO CONTEXTO ATUAL.](#) [PDF](#)
143-157
Ricardo Santos David
- [ARTICULANDO DISCURSO COM TRABALHO: REFLEXÕES BAKHTINIANAS E](#) [PDF](#)

Mariana Aguiar Alcântara de Brito, Veriana de Fátima Rodrigues Colaço, Cássio Adriano
Braz de Aquino

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: uma análise das escolas profissionalizantes do estado do Ceará
PROFESSIONAL EDUCATION LEVEL TECHNICAL INTEGRATED TO HIGH SCHOOL

Gilson de Sousa Oliveira¹
Catarina Angélica Antunes da Silva²
Tânia Serra Azul Machado Bezerra³

Resumo:

O presente texto, de caráter bibliográfico e documental, traça um panorama geral da educação profissional brasileira e analisa, de modo especial, a perspectiva de educação integral, inaugurada com a promulgação do Decreto nº 5.154/04, que culminou na criação da rede de escolas profissionalizantes do estado do Ceará, a partir de 2008. Trata-se de uma investigação qualitativa, baseadas em documentos oficiais e em estudos que historiciza essa problemática, considerando, sobretudo os aspectos políticos, culturais e socioeconômicos envolvidos no processo, os quais adotam a epistemologia dialética. Identificou-se que, apesar da possibilidade de oferta de uma educação integral, do tipo politécnica e tecnológica inaugurada com este decreto, o ensino desenvolvido nestas unidades escolares tangencia esta perspectiva, priorizando, assim como no passado, as demandas do mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino Médio - Educação Profissional - Políticas Públicas.

Abstract

This text, bibliographic and documentary character, traces an overview of the Brazilian professional education and analyzes, in particular, the prospect of comprehensive education, inaugurated with the promulgation of Decree No. 5.154 / 04, which resulted in the creation of the network of schools professionalizing the state of Ceará, from 2008. this is a qualitative research, based on official documents and studies that historicizes this problem, considering especially the political, cultural and socio-economic aspects of the process, which adopt the epistemology dialectic. It was found that, despite the possibility of offering an integral education, polytechnic and technological type inaugurated with this decree, the school

¹ Doutorando em Educação Brasileira. Mestre em Educação Brasileira. Especialização em Gestão Estratégica de IES. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Pesquisador ligado ao Laboratório de Estudos do Trabalho e da Educação Profissional -(LABOR). Professor do curso de pós-graduação *latu sensu* em gestão e coordenação escolar do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE), promovido pela Coordenadoria Estadual de Formação dos Executivos Escolares para a Educação Básica–CEFEB.

² Doutoranda em Educação. Mestra em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Especialista em Gestão e Políticas Públicas pela Universidade de Juiz de Fora - UFJF. Possui Especialização ainda em Leitura e Produção de textos (2004), pela Faculdade do Vale do Jaguaribe. É graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2000) e em Letras pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (2005). É professora da Graduação da Faculdade Vale do Jaguaribe - FVJ e Professora efetiva do Ensino Médio do Governo do Estado do Ceará.

³ Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2004); Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2007) e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2011). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará em Fortaleza. Tem experiência na área de Educação, no setor práticas de ensino. Como pesquisadora atua nas seguintes linhas: Trabalho e Educação; Economia, Política, Sociabilidade e Educação; Também desenvolve pesquisas na área de Educação Infantil e Formação Docente. É Presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia.

developed these school units tangency this perspective, priority, as in the past, the demands of the labor market.

KEY - WORDS: Secondary - Vocational Education - Public Policy

INTRODUÇÃO

Este ensaio teórico de caráter bibliográfico e documental se insere no debate que analisa a reestruturação do Ensino Médio (EM), seus desdobramentos no âmbito da Educação Profissional e discute, a partir de uma perspectiva crítica, a atual proposta de escolarização da classe trabalhadora cearense, promovida por meio das escolas profissionalizantes, as EEEPs. Para embasar esta análise, levou-se em consideração alguns estudos teóricos de autores que se debruçam sobre esta temática no País, a exemplo de Saviani (2007), Frigotto Ciavatta e Ramos (2012), Ramos (2006), Kuenzer (2007, 2009 e 2012) e de alguns documentos oficiais, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, o Decreto nº 5.154/2004, entre outros. Por último, sugerem-se algumas sugestões para contribuir com o debate, visando, de forma despretenciosa, colaborar na elaboração de possíveis políticas públicas que visem a melhoria da educação daqueles que vivem do trabalho.

Concepções e práticas de Ensino Médio e de Educação Profissional no Brasil: retomando o fio da história

Ao longo da história brasileira a trajetória da educação profissional tem sido permeada de avanços e retrocessos, todos atrelados ao momento econômico que passa o país, bem como aos interesses políticos existentes em jogo. Como a chegada da família real ao Brasil, se dá a implantação no Recife, a primeira escola de Artes e Ofícios, destinada a capacitar mão-de-obra, afim de dar mais “progresso” ao país e mais conforto e comodidade à realza recém-chegada. Em 1930, inicia-se os primeiros moldes de um ensino mais tecnicista. Nos anos de 1950, com o modelo desenvolvimentista de Juscelino Kubistchek, cria-se o “Sistema S” das escolas técnicas pelo empresariado com o apoio do Estado, a fim de qualificar os trabalhadores a fim de atender os objetivos da política nacional implantada, bem como assegurar ao mercado uma produção de qualidade mais competitiva.

A realidade social brasileira inaugurada com o processo de industrialização passou a demandar/exigir um novo papel da escola e dos profissionais que nela trabalhavam. Era necessário e urgente formar mão de obra qualificada para atender as necessidades das

indústrias que se instalavam no país e ao processo de urbanização decorrente deste fenômeno. Contudo, os problemas trazidos por esta Lei logo demonstraram sua inviabilidade. A escassez de professores e a falta de estabelecimentos de ensino, somados a um enorme contingente de pessoas com baixa ou quase nenhuma instrução escolar eram apenas uns dos vários problemas de difícil solução, naquele período.

Com a promulgação da Lei nº 5.692/71, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, a educação profissional passa por uma nova estruturação, incluindo os cursos de capacitação a distância, os chamados cursos por correspondência. Referida legislatura tencionava eliminar o dualismo existente entre escola de 2º grau normal e escola profissionalizante. Porém, a forma impositiva e compulsória que torna a Educação Profissional etapa final para o Ensino Médio promoveu uma série de problemas para a administração pública e não resolveu o problema da dualidade, pelo contrário, a aprofundou.

A inviabilidade prática dessa Lei serviu de desculpas para que os militares, que estavam a serviço da burguesia nacional, entregassem ao empresariado da educação a tarefa de formar seu quadro de trabalhadores para atender as necessidades da indústria nascente em pleno processo de expansão. Como não havia escolas suficientes, nem professores com formação adequada para tocar esta modalidade de ensino, tal função foi delegada ao Sistema S, mormente às escolas do SENAI, responsáveis pela adoção e aplicação de currículos baseados na ideologia do capital humano (conjuntura da década de 1960 a 1980), bem como nas teses, igualmente ideológicas, da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências (RAMOS, 2006) e da empregabilidade (décadas de 1980 e 1990), todas muito caras ao empresariado nacional.

De acordo com Frigotto (2002), a herança do ciclo de reformas educativas dos governos militares, centrada na ideologia do capital humano⁴, transitou para outro ciclo de reformas, orientadas com base na ditadura do capital, considerada bem mais nociva e contrária aos interesses dos trabalhadores. Na visão deste autor, tais reformas se efetivaram por meio de uma perversa regressão das relações sociais e com o aprofundamento da mercantilização da educação, não só no seu plano institucional, mas, sobretudo, no plano pedagógico.

Na segunda metade dos anos de 1980, com o processo da Constituinte, o País vivenciava um rico processo de disputas no âmbito dos direitos sociais, culminando com uma série de conquistas, incorporadas à Constituição Federal de 1988. Acreditava-se que com a

⁴ Para o aprofundamento deste debate, ver (Schultz, 1973, sobre a Teoria do Capital Humano-TCH).

publicação desta Lei, muitos dos novos direitos (educação, saúde, moradia, segurança, trabalho, entre outras), se materializariam por meio de serviços públicos de qualidade, realidade que ainda não se concretizou nem parece fazer parte das agendas de prioridades de nenhum governo brasileiro, até os nossos dias.

No plano internacional, vivia-se uma das mais graves crises econômicas do sistema capitalista de que se tem notícia. De acordo com Mézáros (2000), trata-se de uma crise sem precedentes e completamente diferente das crises vividas por este sistema econômico no passado. De acordo com este pesquisador, pode-se afirmar que a partir deste momento há uma *crise estrutural*⁵ do sistema capitalista. Neste cenário, todos são fortemente atingidos, porém, seus efeitos são mais devastadores sobre as populações das nações periféricas e dependentes do capital financeiro internacional, a exemplo do Brasil. Defendia-se, como saída para aquela crise, uma alargada reforma dos Estados nacionais em todas as áreas, sendo materializada no Brasil por meio de um amplo programa de reformas estruturais, consubstanciadas por meio da privatização de empresas estatais, flexibilização das leis trabalhistas e dos novos contratos de trabalhos, que deu origem, entre outros, ao fenômeno da terceirização, com enormes prejuízos para a classe trabalhadora.

No final da década de 1990, nota-se novamente um impulso em relação a essa modalidade de ensino. Há portanto uma nova onda de “profissionalização” dos trabalhadores, impulsionada pela mudança na economia dos últimos tempos. Essa perspectiva que passa a orientar a escola de ensino médio no Brasil foi particularmente afetada pelas novas práticas educacionais advindas da reforma que ocorreu no Brasil no âmbito educacional.

Para Frigotto (2007, p.12), o governo Collor foi quem primeiro iniciou este processo no país, aderindo cegamente à doutrina neoliberal. Porém, foi no governo de Fernando H. Cardoso que é posto em prática o receituário neoliberal de forma competente, em absoluta observância aos aconselhamentos propostos no documento que ficou conhecido como *Consenso de Washington*⁶, que funcionava como uma espécie de cartilha, elaborada por técnicos das grandes agências de financiamento, notadamente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), com a qual os governos deveriam ajustar suas plataformas políticas para se adequarem aos objetivos dos centros hegemônicos do sistema capitalista mundial e do seu processo de reestruturação da produção em escala planetária.

⁵ Para maiores esclarecimentos, convidamos o leitor/a conhecer Antunes (2002).

⁶ Realizado em 1989, foi um desdobramento da reunião de integrantes do governo norte-americano e organismos financeiros (FMI e BM).

Em consonância com as reuniões mundiais organizadas pela UNESCO, desencadeou-se um processo de reformas educacionais na América Latina, e particularmente, no Brasil, com o intuito de adequar o País ao processo de reestruturação econômica em curso. Tais reformas foram orientadas a partir de alguns importantes documentos, a saber: Declaração mundial sobre educação para todos, de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993). Na perspectiva de tais documentos, os países em desenvolvimento devem realizar suas reformas educacionais, levando-se em consideração o ajuste estrutural, demandado pelo processo de reestruturação produtiva em curso (SILVA JÚNIOR, 2002).

No Brasil, a tradução mais conservadora no âmbito das reformas educacionais ocorreu logo após a promulgação da LDBN, Lei nº 9.394/96, em relação ao ensino médio e técnico, mediante o Decreto nº 2.208/97. Referendado por outras medidas legais, como a Portaria Ministerial nº 646/97, documento este que aprofundou a histórica dualidade “entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente no país” (FRIGOTTO, 2010, p.32). No entendimento de Kuenzer (2007, p. 15), referido decreto não apenas institucionalizou a dualidade da educação brasileira, marcada de um lado por um tipo de educação de caráter propedêutico, “a ser complementada como formação científico-tecnológica e sócio histórica avançada”, aos filhos dos donos dos meios da produção e escola básica como formação final, para os filhos dos trabalhadores.

As expectativas geradas com a eleição de Lula da Silva, em 2003, reacenderam a discussão em torno da necessidade de reeditar o decreto 2.208/97, considerado o ataque mais nocivo aos interesses dos trabalhadores. “Esse processo resultou em uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área trabalho educação” (BRASIL, 2007, p. 23), culminando com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que reestabeleceu a possibilidade de oferta de um ensino médio de caráter politécnico, com currículos que podem integrar-se à formação científica, tecnológica e cultural, cujo escopo é formar indivíduos capazes de articular as dimensões do fazer, do pensar e do sentir.

O termo politecnia, mencionado neste trabalho, tem o mesmo significado de educação tecnológica⁷, ou seja, uma educação capaz de colaborar para que os indivíduos

⁷ Para Saviani (2003), apoiado em estudos de Manacorda, educação tecnológica é o termo que melhor traduz o significado marxista de politecnia ou de educação politécnica (MANACORDA, Mario, A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991). Dessa forma, os utilizaremos neste texto como

dominem os fundamentos científicos e tecnológicos das diferentes técnicas que caracterizam os processos de trabalho existentes na sociedade em dado momento histórico. O termo politecnia, portanto, não pode ser compreendido de forma literal, conforme nos esclarece Saviani (2003, p. 140). Para este autor,

Politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta da profissionalização do ensino de segundo grau da Lei n. 5.692/71, de certa forma, tendia a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilitações, como a lei chama, ou das diferentes especialidades. A escola de segundo grau teria a tarefa de formar profissionais nas diferentes especialidades requeridas pelo mercado de trabalho. E é por isso que, no apêndice do parecer 45/72, listavam-se mais de uma centena de habilitações, e ainda ficava em aberto a possibilidade de se incluírem outras que tinham escapado à argúcia ou à capacidade inventariante dos conselheiros.

Sobre as mudanças trazidas pelo Decreto n° 5.154/04, cumpre esclarecer que estas não contemplam a concepção de ensino médio integrado e de educação unitária, politécnica e omnilateral defendidas por professores, estudantes, sindicalistas e outros profissionais ligados à educação. Contudo, como afirmam Frigotto et al. (2005, p.43):

[...] Entendemos que o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. Sabemos que foi essa travessia que o Decreto n. 2.208/97 interrompeu, ao forçar a adequação da realidade à lei, proibindo que o ensino médio propiciasse também a formação técnica. O restabelecimento dessa garantia por meio do Decreto n. 5.154/2004 pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

De modo geral, a educação destinada à classe trabalhadora, inclusive, aquelas experiências que se autodenominam como educação integrada, de modo geral, não garantem uma formação do tipo omnilateral, de base unitária, perspectiva defendida nessa análise como antítese ao modelo dual em curso. Na prática, as políticas públicas de educação profissional de nível médio têm como horizonte apenas a preparação do jovem trabalhador para o ingresso precoce no mercado de trabalho. A base teórica desses currículos baseia-se, fundamentalmente, pela lógica da Pedagogia das Competências (RAMOS, 2006), do empreendedorismo e da falácia da empregabilidade, propostas que, além de negarem qualquer perspectiva emancipadora de educação para aqueles que vivem do trabalho, os culpabilizam

expressões sinônimas. Entretanto, Saviani (2003) adverte que é preciso ter cuidado com o uso do termo educação tecnológica, em função da apropriação que a concepção burguesa da educação fez do termo tecnologia.

pelo seu (in)sucesso profissional, uma vez que recai sobre eles a responsabilidade de sua inserção no mundo produtivo, não importando a forma, se por meio do emprego formal ou apenas, como empreendedor individual.

Na perspectiva de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), o Decreto nº 5.154/04 representou apenas a forma possível de fazer com que a dualidade no campo da educação básica e da educação profissional fosse pelo menos amenizada no âmbito da legislação. Pode-se afirmar que tal decreto limita-se apenas a admitir a articulação entre o ensino médio e a educação profissional, numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas e de forma integrada, mas que, ao contrário do que se tem afirmado, a sua estrutura não foi em nada afetada/modificada. Mudar os atuais modelos de escolarização da classe trabalhadora pressupõe, antes de tudo, tomar decisões políticas propositivas, capazes de suplantar o projeto das forças hegemônicas em curso, de modo a reconduzir os sujeitos ao processo criativo e dinâmico do trabalho como autor realização.

As questões que se colocam nesta breve análise são: a formação da classe trabalhadora brasileira atual, realizada nas escolas profissionalizantes do estado do Ceará está comprometida com uma formação que tem como horizonte a emancipação humana?

A proposta de formação das escolas estaduais de educação profissional do Ceará: educação integrada ou em tempo integral?

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Técnico, regulamentado a partir do decreto nº 5.154/2004, bem como a Lei nº 11.741/2008, que alterou o artigo 36 da LDB 9.394/1996, foi apresentado pelo Governo Federal como uma nova modalidade de ensino, adquirindo o mesmo status das outras modalidades de ensino da educação básica. Para viabilizá-lo, o governo Lula editou o Decreto nº 6.302/2007, que institui o “Programa Brasil Profissionalizado”, objetivando “estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos” e estabelece, entre outras coisas, que a União se responsabilize não só em fornecer aporte técnico para potencializar a oferta de educação profissional integrada ao ensino médio nas redes estaduais de ensino, mas, sobretudo, assegurar seu financiamento (BRASIL, 2007b, p. 1).

O Ceará foi um dos primeiros Estados do Brasil a aderir ao Programa Brasil Profissionalizado. Seguindo os mesmos passos do Governo Federal, foi lançado poucos meses

depois um Plano Integrado de Educação Profissional e Integração Tecnológica, por meio da Lei nº 14.273/2008, assegurando a oferta desta modalidade de ensino, por meio da junção de um currículo que une Ensino Médio ao Ensino Tecnológico. Dava-se início no Estado, a implantação de um dos mais ambiciosos programas de expansão da rede estadual de escolas profissionalizantes de nível médio em todos os tempos. Inicialmente, 25 (vinte e cinco) escolas foram adaptadas para oferecer educação profissional de nível médio em jornada de tempo integral. Entre os anos iniciais da implantação da rede até o último ano da gestão do governo Cid Gomes, em 2014, já haviam sido inauguradas 106 escolas em vários municípios.

De acordo com relatório de gestão “*O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008 – 2014*”, até o final de 2014, o governo cearense já havia investido mais de R\$ 1.036.000.000,00 (Um bilhão, trinta e seis milhões de reais), fato que evidencia o quanto essa modalidade de ensino passou a ser importante para a gestão do Governo cearense. Cumpre destacar que os investimentos nesse setor foram em parte do Governo do Estado, aproximadamente, 71% do total e 29% do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (FNDE)/MEC). Acresce-se a este montante, o valor de R\$ 435.904.666,11 (quatrocentos e trinta e cinco milhões, novecentos e quatro mil, seiscentos e sessenta e seis reais e onze centavos) referentes ao custeio relacionado aos anos de 2008 a 2014. (CEARÁ, 2014, p. 103).

O EMI ao regulamentar o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB propõe a superação da histórica dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, por meio de um currículo que integra, de forma orgânica, uma sólida formação básica, de caráter propedêutica e uma educação profissional capaz de atender às exigências dos processos produtivos atuais.

A perspectiva da integração do ensino médio à educação profissional (§ 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB), para a SEDUC tem como fundamento o pressuposto de que o processo educacional necessariamente “deve ter como referência uma concepção integral do ser humano, que agregue suas diferentes dimensões constituintes com vistas à formação omnilateral dos sujeitos. O trabalho, a ciência e a cultura compõem as dimensões aqui referidas” (CEARÁ, 2014, p.114). Este mesmo documento ressalta que,

Na formação desse ser integral é imprescindível a compreensão do real como totalidade, o que exige o conhecimento das partes e as relações entre elas. O movimento da parte para o todo e do todo para a parte possibilita transitar pelos conhecimentos científicos (conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos) e dados de realidade (a prática em si), buscando construir novos conhecimentos que deem conta da superação das dificuldades apresentadas na vida cotidiana e no exercício da profissão (IDIM, IBDEM).

Atualmente, existem mais de 50 (cinquenta) cursos ofertados nas escolas profissionalizantes cearenses, em diversas áreas do conhecimento, a saber: Agroindústria; Automação Industrial; Contabilidade; Comércio; Edificações; Eletrotécnica; Eletromecânica; Enfermagem; Mecânica; Mecânica Automotiva; Petróleo e Gás; Informática; Rede de Computadores; Eventos; Guia de Turismo; Hospedagem; Massoterapia; Segurança do Trabalho; Meio Ambiente; Floricultura; Produção de Moda; Tecelagem e outros.

O interesse por estes cursos, de modo geral, é bastante significativo, uma vez que, para a maioria dos jovens matriculados nesse modelo de ensino, a Escola profissional representa uma das poucas oportunidades de superação de um quadro historicamente marcado pela desigualdade de oportunidade entre aqueles jovens que vivem na Capital e na região metropolitana de Fortaleza e aqueles residentes nos demais municípios interioranos. Sabe-se que a maioria dos empregos formais gerados no Estado localizam-se em Fortaleza e nas cidades que compõe a região metropolitana.

O crescente interesse dos jovens pelos cursos técnicos profissionalizantes pode ser contatado pelo número de matrículas nesta modalidade de ensino desde o ano da implantação da rede de escolas no Estado. Em 2008, o governo cearense iniciou as atividades da rede de escolas profissionalizantes, adaptando 25 escolas com pouco mais de 4 (quatro) mil alunos. Este número passa dos 40 mil no final da gestão do governo Cid Gomes, em 2014, representando um aumento nas matrículas de mais de 1.000%. Na visão de Magalhães (2013, p.19),

A rápida expansão das EEEP's, instaladas em municípios de variadas características geográficas, socioeconômicas e culturais, se por um lado representa uma oportunidade para os jovens destes municípios obterem uma formação técnica integrada ao ensino médio, por outro gera expectativas quanto à sustentabilidade do projeto ao longo dos anos.

As principais preocupações da SEDUC consistem em desenvolver políticas de emprego e renda para todos os municípios cearenses, oportunizando assim, o ingresso destes jovens no mercado de trabalho. Porém, esta equação não está resolvida. É grande a discrepância entre o número de empregos criados na região metropolitana de Fortaleza e aqueles gerados no interior. A ausência de uma política sistemática de geração de renda e emprego em todo Estado poderá provocar a falência da rede de escolas estaduais de educação profissional por motivos óbvios de não inserção do jovem no mercado de trabalho, seja no município ou na região onde vive. Diante deste agravado cenário, é possível que este projeto

propagandeado como uma das maiores oportunidades para os jovens cearenses termine sendo motivo de frustração, comprometendo, inclusive, a sustentabilidade da rede.

A dificuldade de inserir os jovens no mercado de trabalho é apenas um dos muitos problemas vividos pelos gestores destas escolas na atualidade. O estágio, etapa fundamental da formação dos jovens nestes cursos, encontra-se por este motivo, ameaçado, já que o número de empresas que poderia oportunizar uma experiência concreta de trabalho para o educando é insignificante diante da demanda. Além disto, já se vivencia nestas escolas um clima de desconfiança acentuado por parte de alguns gestores, professores e até alunos, quanto ao funcionamento futuro da rede no Estado.

Entretanto, é justo reconhecer que o trabalho realizado nestas escolas tem levado, contrariando as expectativas dos seus idealizadores, - que defendem a EP como etapa final para os jovens trabalhadores, - um número significativo de estudantes a ingressar no Ensino Superior. Na visão de Magalhães (2013), isto ocorre, sobretudo, devido à influência de alguns programas federais, a exemplo do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que utiliza os resultados da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além do PROUNI e do FIES, ambos responsáveis pela matrícula de milhares de jovens de baixo poder aquisitivo no Ensino Superior.

A intenção do governo cearense em promover a integração do currículo da escola de nível médio, oportunizando EP para uma parcela dos estudantes cearenses, além de não garantir as mesmas oportunidades para todos os estudantes desse nível de ensino, não cria as condições para a superação das clássicas práticas duais da escola brasileira, marcadas por um tipo de ensino destinado aos filhos dos trabalhadores e outro modelo, diametralmente oposto, destinado aos filhos da classe dirigente deste País.

Conclui-se que a perspectiva de educação integrada, sinalizada com o Decreto nº 5.154/2004, está longe de se concretizar no cenário nacional. Ao contrário da sua inspiração inicial, as experiências de formação da classe trabalhadora, nascidas a partir deste decreto não só negligencia a perspectiva de uma formação omnilateral dos sujeitos, como também perpetua e até aprofunda a dualidade imposta por meio do decreto anterior.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, 1996.

_____. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DOU de 18.4.1997.

_____. 2014. **RELATÓRIO DE GESTÃO: O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008 – 2014**
http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/relatorio_de_gestao_2008_2014/relatorio_de_gestao_2008_a_2014.pdf

_____. **LEI Nº 14.273, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2008**. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, série 2, Ano XI, nº 245, 23 dez. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
 FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (2012). (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez.

_____. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. In: Educação & Sociedade, Campinas, v.26, n.92, out. 2005b.

HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

KUENZER, Acácia Z. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. Educ. Soc., v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

_____. **O ensino médio no plano nacional de educação 2001-2010: superando a década perdida?** Educ. Soc., v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

_____. **O Ensino Médio: agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Revista Educação & Sociedade, n.º 70. Campinas, Abril 2000b.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

MANACORDA, Mario, A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARX, K. & ENGELS, F. **Crítica do programa de Gotha**. In: MARX, K. & ENGELS, F. (Orgs.) Obras Escolhidas. São Paulo: Alfa e Ômega, s.d. v.2.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. In: Outubro-Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n. 4. 2000.

NOSELLA, Paolo. **Gramsci e os educadores brasileiros: um balanço crítico**. In Revista da FAEEBA, Salvador, nº 10, jul./dez. 1998

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como o princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 5ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESTADO CEARÁ (SEDUC). **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. Ceará: mar/2008. Disponível em:
<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VpyrBu6MpyYJ:testelone.sct.ce.gov.br/>> Acesso em: 20 abril 2012.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: Investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1973. 250 p.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC** – São Paulo: Xamã, 2002.

UNESCO. Declaração de Nova Delhi. Nova Delhi, 1993. **Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990

O PROEJA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE CURRICULAR DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

THE PROEJA IN RURAL EDUCATION: A CURRICULAR ANALYSIS OF THE DISCIPLINE OF PHYSICAL EDUCATION

Sâmmya Faria Adona⁸

RESUMO:

O presente trabalho teve como objeto de pesquisa a análise da inclusão da disciplina de educação física na matriz curricular do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – em uma escola da zona rural de Boa Vista - Roraima. Os objetivos da pesquisa foram: conceituar as bases que fundamentam o currículo da educação física escolar na perspectiva da educação do campo e dos alunos do PROEJA; compreender de que maneira a disciplina de educação física pode se tornar significativa para o aluno do PROEJA dentro da realidade do campo; e relatar sobre a aplicabilidade da inclusão da disciplina de educação física no currículo do PROEJA da referida instituição. Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizou-se a etnometodologia como método, por se considerar mais adequada para avaliar uma situação em determinado momento que ocorre em um grupo social; evidenciando quais as influências derivadas de experiências práticas e teóricas. Esse processo metodológico é de natureza qualitativa, constituído por uma pesquisa documental, bibliográfica e de campo, onde foram realizadas entrevistas com gestores da instituição de ensino e a aplicação de questionários com os alunos do PROEJA. Os resultados da pesquisa apresentam especificidades da compreensão dos alunos e gestores em relação à educação física, seus conteúdos e sua prática no âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação do Campo; PROEJA; Educação Física; Etnometodologia.

ABSTRACT:

The present paper had as its research object the analysis of the inclusion of Physical Education in the curricular matrix of the Integration of Professional Educational National Program with the Basic Education for Young and Adults Education Modality (PROEJA) in a school in the rural area of Boa Vista - Roraima. The research goals were: to conceptualize the basis which grounds the school Physical Education curriculum on the rural education and PROEJA's students perception; to comprehend in which way Physical Education may become significant to the PROEJA's student within the rural reality; and to report about the applicability of the inclusion of Physical Education in PROEJA's curriculum of the referred institution. Regarding the methodological procedures, it was used an ethnomethodology as a method, for it was regarded as most appropriate to avail the situation which happens in a social group, in a determined moment, evidencing which were the influences derived from theoretical and practical experiences. This methodological procedure is of qualitative nature, constituted by a documentary, bibliographic and field research, in which were applied interviews with principals of the educational institution and questionnaires with PROEJA's students of the institution studied. The theoretical considerations present specificities for the students and principals comprehension of Physical Education, its subjects and practice on school's scope.

Keywords: Rural education; PROEJA, Physical Education. Ethnomethodology.

INTRODUÇÃO

⁸ Mestre em Educação. Especialista em Planejamento, Implantação e Gestão em Educação EAD, Especialista em Docência Superior, Especialista em Assessoria de Comunicação e Novas Tecnologias. Licenciada em Pedagogia, Educação Física e graduada em Comunicação Social – Jornalismo.

O presente artigo derivou da inquietação ao ponderarmos a relação prática existente entre os propósitos da educação do campo e o ensino médio agregado à formação profissional (curso técnico em agropecuária), especificamente na modalidade de educação de jovens e adultos.

Para tanto, analisamos duas projeções históricas que delimitam o teor do enfoque: a educação do campo e a disciplina de educação física no âmbito escolar. Essas duas perspectivas são vinculadas ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional – PROEJA da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - EAGRO/UFRR.

Nem sempre a educação seguiu as diretrizes impostas nas legislações vigentes e ainda nos dias atuais percebemos falhas no processo do cumprimento efetivo. Por isso, cabe a preocupação: O currículo levado ao homem do campo é adequado ao que ele vivencia? A realidade do homem do campo é retratada no currículo? As diretrizes impostas pela legislação são efetivadas na prática?

Para o delineamento das respostas de tais indagações, construímos um aporte teórico sobre O Currículo e suas Perspectivas apresentando uma abordagem sobre O Currículo da Educação do Campo, O Currículo da Educação Física, O currículo do PROEJA em normativas e O Currículo do PROEJA da referida instituição que conta com o posicionamento de autores como Boiago e Oliveira (2012), Souza Filho (2009), Ciavatta (2005) e outros.

O método da análise do processo utilizado desta pesquisa foi a etnometodologia, condizente com o objeto de estudo, focando a relação do grupo social a ser pesquisado e os processos do meio. Para a legitimidade do aporte teórico, abordamos as diretrizes de Garfinkel (2006) onde o autor traça os caminhos da Etnometodologia.

Para explicar sobre esse aspecto em foco, um questionário foi aplicado com os alunos das duas turmas do PROEJA da EAGRO/UFRR e com os gestores educacionais diretamente envolvidos. Entendemos que por meio desse procedimento, tornou-se possível retratar a realidade dos sujeitos em questão e o posicionamento da Instituição diante de suas propostas curriculares.

Ao final da pesquisa chegamos às considerações que a disciplina de educação física deve ser incluída na matriz curricular do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAGRO/UFRR;

enfatizando a necessidade de ampliação da abordagem deste debate na construção da prática de propostas educacionais condizentes com uma educação eficaz.

O CURRÍCULO E SUAS PERSPECTIVAS

O currículo é algo que está no cotidiano da escola, de forma expressiva e oculta. De forma expressiva, por meio da missão e valores da escola, e diretamente no PPP-Projeto Político Pedagógico; e de forma oculta, por meio dos agentes da educação, que às vezes, mesmo sem perceber, afetam o andamento do processo escolar em sua forma de pensar e agir. Segundo Silva:

O currículo oculto nas escolas serve para reforçar as regras que cercam a natureza e o uso dos conflitos. E estabelece uma rede de suposições que visa determinar regras sobre a conduta dos estudantes. (2003, p. 78)

Sabemos que além do professor que lida com o aluno diretamente em sala de aula, outros agentes da educação colaboram com o currículo. Diante disso, para esclarecimento, precisamos conceituar o que é currículo. Para Veiga Neto:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (2002, p.7)

Logo, para que o currículo tenha alcance concreto, é preciso estar inserido dentro da realidade do aluno. Não basta apenas o conteúdo pedagógico propor isso, é preciso a efetivação na prática.

O Currículo da Educação do Campo

Mesmo as escolas do campo tendo seus arranjos de funcionamento próprios, a educação do campo ainda não se constitui em uma modalidade de ensino, como no caso da educação indígena. Mas grandes mudanças foram e estão sendo pleiteadas nos dias atuais, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, do Parecer nº 36/2001 da relatora Edla de Araújo Lira Soares, e instituída pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

A concepção de Educação do Campo proposta pelas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2001) vai além da concepção de educação rural que se tinha, a saber, uma educação que considerava apenas a dimensão econômica. A nova concepção abrange a emancipação humana, o atendimento as especificidades do campo, levando em consideração aspectos da cultura campesina,

da identidade dos sujeitos em questão, das relações sócio-ambientais e também das organizações políticas. (BOIAGO e OLIVEIRA, 2012, p. 5)

Em 2008, a Resolução nº 2 do CNE/CEB estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em seu Art. 1º:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (MEC, 2008)

Essas Diretrizes, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, refletem a preocupação na organização da educação do campo e as características específicas de cada região. Em 2013, com a publicação das Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, também tratou das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo:

(...) Ao lado disso, observa-se que algumas Cartas estaduais trazem referências mais específicas à educação rural, determinando, na oferta da educação básica para a população do campo, adaptações concretas inerentes às características e peculiaridades desta. É o que ocorre nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Sergipe e Tocantins, que prescrevem sejam os calendários escolares da zona rural adequados aos calendários agrícolas e às manifestações relevantes da cultura regional.

(...) Essa orientação também é identificada nos Estados do Pará, Paraíba, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins, que determinam a fixação de currículos para a zona rural consentâneos com as especificidades culturais da população escolar. (MEC, 2013, p. 274)

O mesmo documento, ao se tratar de Roraima revela:

A Constituição de Roraima, no art. 149, II, diz que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio serão fixados de maneira a assegurar, além da formação básica, currículos adaptados aos meios urbanos e rural, visando ao desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão crítica sobre a realidade. (MEC, 2013, p. 275)

Logo, ao se pensar em um currículo para uma escola do campo, é preciso pensar na realidade dos sujeitos e a contribuição das disciplinas para a formação básica e profissional.

O Currículo da disciplina de Educação Física

Diante de tantos benefícios já concretizados pela educação física é indiscutível sua atuação no âmbito escolar. A Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz em seu texto a obrigatoriedade da educação física escolar como currículo obrigatório em todo o ensino básico. E determinada que ela seja facultativa para os alunos que:

- I. que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II. maior de trinta anos de idade;
- III. que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

- IV. amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V. (VETADO);
- VI. que tenha prole.

Em 2012 novas Diretrizes Curriculares Nacionais foram lançadas. Estas são fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com o propósito de orientar as políticas educacionais e implementar propostas curriculares em todo o Brasil. Em cooperação com as DCN's estão os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais – que são referenciais de qualidade elaboradas pelo Governo Federal e oferecem embasamento teórico para nortear as escolas na execução do currículo.

Estes Parâmetros propagam os princípios da base curricular e orientam os profissionais ao propor abordagens e metodologias. Os PCN's abarcam desde a organização dos conteúdos de cada disciplina quanto à forma de abordagem, auxiliando os docentes da área numa perspectiva de conduta positiva para múltiplas situações.

É importante salientar que, nem as Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional e nem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico orientam sobre as disciplinas da educação básica, como a educação física, e sim sobre as disciplinas de cada curso da área técnica.

Mas alguns autores revelam a importância da disciplina em nível técnico, é o caso de Souza Filho (2009 *apud* GUIMARÃES; VALDEZ). O autor esclarece sobre a educação física no PROEJA:

[...] para a Educação Física consolidar-se como componente curricular no PROEJA e colaborar para que o sujeito EJA se reconheça como ser pensante e atuante na sociedade, as aulas deveriam ser desenvolvidas a partir da perspectiva dos alunos, das suas representações, de suas ideias e dos seus interesses de modo que esses aspectos promovessem uma ação pedagógica afirmativa, tanto no processo de ensino orientado quanto no processo de aprendizagem participante (2009, p. 119-120).

O próprio autor ainda acrescenta em suas falas sobre a aplicabilidade da educação física para jovens e adultos, muito além de uma disciplina, um meio de inserção social.

[...] seria relevante para a Educação Física estar presente no processo de inclusão sócio-educacional e cultural dos alunos da EJA e, nesse processo, analisar, discutir e valorizar a história de vida desses sujeitos, as marcas tatuadas na sua corporeidade, os seus valores, as suas concepções políticoideológicas e econômicas, a sua dimensão cultural e a sua percepção de mundo (SOUZA FILHO, 2009, p. 120).

Outra fonte que orienta o caminho da educação física no PROEJA, é a Proposta Curricular de Educação Física para a EJA, que foi criada em 2002 pela Secretaria de Educação Fundamental com base na Resolução nº 01/2000 (Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos) e no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos). A Proposta

é composta por dois volumes, que se dividem em disciplinas e áreas e estabelece as competências, com o objetivo de:

[...] promover a integração e a inserção de todos os alunos nas práticas corporais; valorizar, apreciar e desfrutar dos benefícios advindos da cultura corporal de movimento; perceber e compreender o papel do esporte na sociedade contemporânea; usufruir do tempo livre de lazer, resgatando o prazer enquanto aspecto fundamental para a saúde e melhoria da qualidade de vida; valorizar, por meio do conhecimento sobre o corpo, a formação de hábitos de cuidado pessoal; compreender e ser capaz de analisar criticamente valores sociais como padrões de beleza, relações entre os sexos e preconceitos (BRASIL, 2002, p. 205-206).

Atualmente, almeja-se que as aulas de Educação Física possam oportunizar o aluno a vivenciar a diversidade das práticas corporais por meio de conhecimentos que enfatizam a cultura corporal de movimento, considerando a evolução individual de cada educando.

O Currículo do PROEJA

O currículo escolar constitui a organização de conteúdos diante das relações que acontecem entre os agentes da educação. Para integrar o currículo básico com a formação profissional, é preciso coerência nos processos de ensino-aprendizagem. Ao se falar no currículo que integra a formação básica com a formação para o trabalho, tem-se:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Os cursos do PROEJA podem ser oferecidos da seguinte forma, de acordo com a construção do projeto pedagógico integrado:

- 1- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 3- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 4- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 5- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 6- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. (BRASIL, Decreto 5.840/2006)

O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, estabelece em seu Art. 3º e Art. 4º que:

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e

II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2006)

Segundo o mesmo decreto:

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical. (BRASIL, Decreto 5840/2006, art. 1º)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, criada pelo parecer CNE/CEB Nº 11/2012 consta que o Decreto 5.154/2004 integrou novamente o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, fazendo com que a CNE – Conselho Nacional de Educação reformulasse as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004. No texto, as Diretrizes enfocam que:

Espera-se que o mundo do trabalho avance na direção de relações trabalhistas mais justas. Isso implica numa maior participação dos trabalhadores nos destinos e nos processos de trabalho. Para que isso aconteça é necessário que o trabalhador tenha conhecimento da tecnologia, da ciência e dos processos necessários em sua produção. A escola especializada ou voltada para a formação profissional deve atentar para essa necessidade. (BRASIL, 2013, p. 208)

Em 2008, a LDB teve uma Seção acrescida pela Lei nº 11.741, a Seção IV-A, que demanda sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em seu parágrafo único é retratado que:

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I – os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 1996)

Assim, impossível pensar em educação com distanciamento da formação profissional do sujeito, essa formação intrínseca com a cultura, a econômica, a política e as questões sociais, fazendo com que o aluno, seja um cidadão atuante na sociedade.

O PROEJA na Escola Agrotécnica da UFRR – EAGRO

A Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAGRO/UFRR – possibilita a formação na educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. O curso técnico proposto é de Agropecuária, e foram organizados com base nas Resoluções CEB/CNE 3/98, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, e CEB/CNE 6/12, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.

Na modalidade PROEJA os alunos tem aulas durante os turnos matutino e vespertino, com o currículo de três (03) anos organizados em séries anuais e estágio obrigatório.

(...) 360 horas para o ensino médio integrado e 240 horas para na Modalidade PROEJA e o tempo máximo para integralização da matriz curricular, incluindo o estágio, será de 05(cinco) anos. Durante os três anos de duração são ofertadas todas as disciplinas necessárias para a base técnica e do ensino médio aos alunos. O curso busca promover a articulação entre os saberes que devem contemplar a formação geral desenvolvida pelo ensino médio articulado às necessidades e expectativas conceituais da formação profissional. Na Modalidade PROEJA, busca-se ainda, a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal. (Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, atualizado em abril de 2013)

O Projeto Pedagógico da EAGRO/UFRR foi atualizado em abril de 2013 e dispõe sobre a matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com uma parte comum, uma parte diversificada, uma parte da formação profissional e o núcleo completar referente ao estágio supervisionado. Esta matriz não adere a disciplina de educação física na grade curricular.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para nos orientar sobre a metodologia, autores como Gerhardt e Silveira (2009) e Fonseca (2002) sustentam os processos e métodos abarcados durante a pesquisa de campo. Já especificamente no tópico sobre o método, Garfinkel (2006) descreve a importância da etnometodologia neste tipo de análise.

O tipo de pesquisa utilizado foi de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, onde o enfoque etnográfico apresentou a etnometodologia como abordagem metodológica. Nas palavras de Garfinkel (2006), criador da pesquisa etnometodológica, tais estudos:

[...] tratam as atividades e circunstâncias práticas, e o raciocínio sociológico prático como se fossem temas de estudo empírico. Ao prestar a mesma atenção tanto às atividades banais da vida cotidiana, quanto aos acontecimentos extraordinários, vamos procurar apreendê-las como fenômenos de pleno direito. (GARFINKEL, 2006, p. 1)

Nessa linha, a etnometodologia analisa as crenças e os comportamentos do senso comum como componentes necessários para toda conduta socialmente organizada.

Assim, foi realizado um questionário aplicado com os alunos do PROEJA da EAGRO/UFRR e também uma entrevista com os gestores da referida instituição para que informações gerenciais ficassem evidentes no processo de análise. Considerando as respostas do questionário o que mais se destaca no entendimento dos alunos perante a disciplina de educação física são conteúdos esportivos, que gerem gasto energético para proporcionar uma melhor qualidade de vida.

Contudo, é importante lembrar que a educação física não é somente para atletas ou para a descoberta deles. A sua dimensão na formação humana é bem maior. Claro, que o esporte tem papel de ênfase na disciplina, mas como uma fonte de diversão, lazer e bem-estar, possibilitando o trabalho de concentração, raciocínio e disciplina nas tarefas propostas. Como acentua De Marco (1995):

Mais do que formar atletas, a educação física pode contribuir com o desenvolvimento pleno da pessoa, com a formação de uma consciência crítica, com o conceito de cidadania e com o próprio desenvolvimento da consciência corporal (DE MARCO, 1995, p. 33).

O que se percebe é que eles não vivenciaram a prática esportiva na escola, já que se trata de um público em que não cursou o ensino regular. Em virtude da ausência dessas práticas, procuram interligar o esporte aos momentos de lazer, de jogos, ressaltando sempre a preocupação com a qualidade vida. Muitas vezes esses quesitos podem ser proporcionados não somente pelo esporte, mas por atividades lúdicas que trazem a realidade social de cada um, valorizando a cultura corporal de movimento e deixando de lado a esportivização.

Embora um dos gestores acredite ser desnecessário a inclusão da disciplina de educação física no PROEJA, sob a legação que já praticam atividade física nas ações das disciplinas técnicas, as questões corporais não se baseiam apenas no gasto energético. Suas dimensões são ampliadas quando nos referimos aos aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais que a educação física propõe de acordo com cada atividade. Essa atividade

evidenciada pelo movimento corporal de cada sujeito, o fazendo repensar sobre como mesmo se vê e sua imagem corporal diante dos outros. Darido S.C. et al (2001), dispõe sobre isso quando se refere nas dimensões sobre os conteúdos:

Neste sentido, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber porque ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual). (DARIDO S.C. et al, 2001, p.21)

Para que isso se efetive é preciso pensar sobre o público-alvo a quem a educação física se destina e que os conteúdos propostos se tornem significativos com o intuito da inserção desses alunos. No caso específico, são alunos que não puderam concluir o ensino médio regular e tiveram ao longo da trajetória escolar, interrupções no reconhecimento das mudanças corporais e cognições relativas a esse processo.

(...). Na história da EJA, encontraremos uma constante: partir dessas formas de existência populares, dos limites de opressão e exclusão em que são forçados a ter de fazer suas escolhas entre estudar ou sobreviver, articular o tempo rígido de escola com o tempo imprevisível da sobrevivência. Essa sensibilidade para essa concretude das formas de sobreviver e esses limites a suas escolhas merece ser aprendida pelo sistema escolar se pretende ser mais público. Avançando nessas direções, o diálogo entre EJA e sistema escolar poderá ser mutuamente fecundo. Um diálogo eminentemente político, guiado por opções políticas, por garantias de direitos de sujeitos concretos. Não por direitos abstratos de sujeitos abstratos (ARROYO, 2005, p. 49)

Para um dos gestores, a disciplina de educação física não deveria ser incluída já que os alunos possuem uma grade curricular diminuída, onde outras disciplinas também tiveram redução da carga horária. Mas para o outro gestor, a disciplina deve ser incluída apenas com a reformulação de conteúdos, nos quais entre eles sugere: corporeidade (recomendação energética, hidratação, alimentação saudável, obesidade, anorexia); ergonomia; doenças; ginástica laboral; relaxamento; expressão corporal (imagem corporal)

Assim, diante das interpretações dos resultados obtidos e no embasamento teórico legitimado, entende-se que não é possível desassociar a educação física na formação do aluno como sujeito, esse, necessitando se reconhecer dentro da realidade que o cerca por meio de sua compreensão corpórea.

Contudo, ao enfatizar a inclusão, não deixamos de lado a preocupação com os instrumentos necessários para a integração com o currículo, agregando o aluno na cultural corporal de movimento e no exercício da cidadania e no sua condução crítica de sujeito, papel este do próprio ambiente escolar. Esses instrumentos referem-se aos conteúdos propostos

pela instituição escolar, a carga horária destinada a esse meio e a metodologia empregada para tal.

Uma escola que assume por missão consolidar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem atores e ensinar a cada um a reconhecer no outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individualização e à defesa de interesses sociais e valores culturais, é uma escola de democracia,... (TOURAINÉ 1998, p.339).

Nessa perspectiva, propomos como caminho para a organização do ensino-aprendizagem a flexibilidade do currículo, a interdisciplinaridade, as ponderações dos alunos e a reflexão sobre o contexto social e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde Platão é indiscutível que a escola é essencial na formação humana, não como um conjunto de salas e pessoas; mas como um lugar em que se aprende a ética e a moral pelos conteúdos escolares, pelas regras, pela burocracia, pelo currículo, pelos agentes educacionais, pela gestão, pela solidariedade, pelo afeto. Pois a escola é um lugar social, político, econômico e cultural.

Da infância a fase adulta a escola tem o compromisso com a formação humana e isso compreende muito mais que a mecanização de disciplinas em um rígido tempo para assimilação de saberes. Além de possibilitar a formação profissional, a escola deve instigar o sujeito a boas ações, de caráter, respeito ao próximo e legalidade de seus atos pela constituição, tornando-o um ser crítico e participativo na sociedade.

Ao refletir sobre a inclusão da disciplina de educação física na matriz curricular do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima –EAGRO, possibilita-se um olhar sobre os ensino-aprendizagem direcionado a formação do sujeito-aluno.

Nessa perspectiva pedagógica, há uma demanda de fatores intrínsecos e extrínsecos do processo educacional, como a relação de educação-trabalho, perfil dos alunos, opiniões de gestores, currículo do PROEJA, fundamentação legal sobre a educação do campo e a prática da educação física no ambiente escolar.

Nesse contexto, ao analisar o objeto em questão, outros fatores também foram evidenciados como o resgate da cidadania dos sujeitos em formação, o EJA como política educacional do governo, a profissionalização, e as desigualdades sociais resultantes da falta de políticas públicas para a área rural. Por isso é primordial que a escola discuta com seus agentes envolvidos sobre as problemáticas em evidência e retorne à sociedade soluções; e isso só será possível com diálogo, pesquisa e conhecimento.

Quando falamos em jovens e adultos que não cursaram o ensino regular, no caso em questão o ensino médio, abordamos aspectos peculiares de cada sujeito, em vivências histórias heterogêneas. Adicionamos aí, as condições educacionais nada satisfatórias para o público-alvo, o aluno do campo.

Nessa dimensão, a inclusão da educação física como disciplina obrigatória deve favorecer a relação educação-homem-trabalho, colocando-o como sujeito cultural, histórico, político e econômico que é, e precisa se reconhecer como membro social.

Por isso, a instituição escolar inserida dentro dos parâmetros da educação do campo, deve elaborar o currículo em consonância com os anseios dos alunos diante da realidade que os cerca. Percebe-se assim a relevância que uma disciplina aponta em direção aos conteúdos proposto em harmonia com a concepção integral do ser humano; fundamentando um currículo efetivo de inclusão social, formação básica e capacitação profissional; construindo instrumentos pedagógicos enriquecedores para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, a disciplina de educação física deve ser inserida na matriz curricular do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAGRO/UFRR; fomentando ainda o estudo e as colaborações nessa área para que se tornem fonte de aprimoramento e qualidade na educação para o homem do campo, por isso propomos a continuidade dessa relevante pesquisa como forma de aprofundamento do trabalho apresentado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer 16/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho 2005 (Revogado). Institui, no âmbito das

Revista Labor Fortaleza/CE, jan/jul 2017 Vol. 01, nº 17, p. 13-26 ISSN 1983-5000

instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF, 27 de junho de 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF, 14 de julho de 2006.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, dez. 2013.

BRASIL, MEC. **Resolução Nº 2 do CNE/CEB**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, abril de 2008.

BOIAGO, D. L.; OLIVEIRA, C. M. Bases legais para uma educação do e no campo e as experiências educativas de uma escola de agroecologia na região norte do Paraná. IX ANPED SUL – **Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul**. Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul, 2012.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DARIDO, S.C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. In: **Perspectivas da Educação Física escolar**. UFF, v.2, n.1, p. 5- 25, 2001.

DE MARCO, A. Educação Física ou Educação Motora? In: **Pensando a Educação Motora**. Campinas: Papirus, 1995. p. 27-35.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GARFINKEL, H. **Studios en Etnometodología**. Barcelona: Anthropos, 2006.

GERHARDT, T; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância).

RORAIMA. Ministério da Educação. Universidade Federal de Roraima - UFRR. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão –CEPE. Resolução 006/2008 – **Regimento Interno da Escola Agrotécnica – EAGRO/UFRR**. Boa Vista - RR, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA FILHO, M. S. A Educação Física e o processo de inclusão dos alunos do PROEJA no IFRN – Uma experiência pedagógica no campus Zona Norte de Natal RN, 2009 In GUIMARÃES, Cristina; VALDEZ, Guiomar (Org.). **Dialogando PROEJA: algumas contribuições**. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia

Revista Labor Fortaleza/CE, jan/jul 2017 Vol. 01, nº 17, p. 13-26 ISSN 1983-5000

Editora, 2009.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos?** Iguais e Diferentes. Petrópolis: Vozes, 1999.

VEIGA NETO, A. De Geometrias, Currículo e Diferenças IN: **Educação e Sociedade**, Dossiê Diferenças-2002.

RELAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O CONCEITO DE ATIVIDADE DE LEONTIEV

RELATIONS BETWEEN HISTORICAL CRITICAL PEDAGOGY, HISTORICAL CULTURAL PSYCHOLOGY AND LEONTIEV ACTIVITY CONCEPT

Clarice Gonçalves Rodrigues Alves⁹

Lana Cristina Barbosa de Melo¹⁰

Virgínia Marne da Silva Araújo dos Santos¹¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a Teoria da Atividade desenvolvida pelo psicólogo russo Leontiev e suas contribuições para o processo de aprendizagem. Valendo-se de reflexões de autores da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Histórico-cultural, pretende-se relacionar política, didática e aprendizagem, uma vez que estes elementos são indissociáveis para compreender o panorama educacional contemporâneo. Buscou-se compreender o significado de educação, prática social, atividade, atividade pedagógica para, posteriormente, associá-las com práticas educativas que promovam mudanças significativas nos sujeitos.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-crítica – Psicologia Histórico-cultural – Atividade – Leontiev.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the Theory of Activity from the Russian psychologist Leontiev and its contributions to the learning process. Taking advantage of various author reflections on the Historical Critical Pedagogy and Historical Cultural Psychology, in order to link policy, teaching and learning, as these elements are inextricably linked to understanding the contemporary educational scene. We sought to understand the meaning of education, social practice, activity and pedagogical activity to, later associate them with educational practices that promote significant changes in the subjects.

Key-words: Historical Critical Pedagogy – Historical Cultural Psychology – Activity – Leontiev

INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno complexo e dinâmico, requer diálogo, trocas e estudos sobre seus fins e objetivos. A abordagem dos conteúdos e a metodologia aplicada no processo educativo são fundamentais para desenvolver as capacidades intelectuais dos estudantes e promover tanto a ampliação dos sentidos quanto práticas sociais que desenvolvam os sujeitos cognitivamente e socialmente.

⁹ Mestranda em Educação (UERR/IFRR). Professora de História do IFRR-CNP. E-mail: clarice.duarte@ifrr.edu.br

¹⁰ Mestranda em Educação (UERR/IFRR). Professora de Estrutura e Funcionamento da Educação Especial. E-mail: lane.melo@ifrr.edu.br

¹¹ Professora de Psicologia Geral do IFRR-CBV. E-mail: virginia.santos@ifrr.edu.br

A falta de conexão entre a teoria acadêmica e a prática social dos alunos é refletida na dificuldade que alguns estudantes têm de aplicar os conhecimentos em situações cotidianas, fato que merece ser analisado, uma vez que a educação deve primar pelo desenvolvimento pessoal e coletivo. Este estudo contrapõe-se às concepções de escola que desconsideram os conteúdos e buscam a mera sociabilização, pois entende que a compreensão humana é oriunda da reflexão e análise de conhecimentos historicamente construídos, e a escola tem o papel de transmití-los e promover sua assimilação.

O artigo buscou compreender como o ensino crítico e focado nos conteúdos pode contribuir qualitativamente para a educação e contou com contribuições de autores da Pedagogia Histórico-Crítica, como: Demerval Saviani, Newton Duarte, Terezinha Rios, Gaudêncio Frigotto. Da mesma forma, valeu-se de autores da Psicologia Histórico-Cultural, com destaque para Leontiev e a Teoria da Atividade, que, nesta proposta é basilar para ampliar a discussão sobre a relação entre política, aprendizagem e educação.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

A educação vincula-se à ética, à cultura, às leis e aos valores sociais e tem importância econômica e política. Do ponto de vista mercadológico, há uma série de bens e serviços relacionados à educação; também há uma relação direta com a preparação dos sujeitos para o trabalho e para a transformação de si e do meio. A educação também é fruto da ação humana, quando os homens, imbuídos de escolhas políticas elegem saberes que devem ou não ser assimilados por gerações futuras. De acordo com Saviani (2012, p.13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Cada sociedade atribuiu ao longo do tempo um significado para a educação. O homem primitivo, por exemplo, aprendia na ação cotidiana, de forma coletiva, sem instituição, pois a natureza era sua escola e a partir das necessidades materiais exigidas por ela, transformava-a, aprendia e ensinava. Na Antiguidade, o saber era obtido no seio familiar, nos clãs, *genos*, tribos, na ágora, no treinamento para as guerras e, geralmente, era restrito, ou seja, somente determinados grupos ou indivíduos no contato com seus pretores e mestres podiam acessar o saber historicamente construído. Na Idade Média, as corporações de ofício e as instituições religiosas educavam à sua maneira, tendo o trabalho como premissa. O distanciamento na natureza e o aumento das técnicas produtivas passam a exigir que a aprendizagem tenha seu espaço reservado e garantido até chegarmos à institucionalização

escolar contemporânea, marcada fortemente por elementos comuns à lógica capitalista: produtividade, competitividade, controle de tempo, espaço e recursos.

A sociedade atual cultua a educação e a instituição escolar e, contraditoriamente, retira dela o essencial, atribui significados e tarefas que não lhe cabem e a esvaziam de sentido. Assim, faz-se necessário voltar ao ponto de partida, questionar seus objetivos e, sobretudo, o modelo educativo que temos para, por fim, termos clareza da educação que almejamos. Ao fazer uma crítica sobre as inversões e confusões que descaracterizam o trabalho escolar Saviani (2012, p.15) aponta que, ao final do ano letivo pode-se constatar que:

[...] fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão de instrumentos de acesso ao saber elaborado.

Nossa sociedade relegou à educação um papel fundamental. Percebe-se a existência de diferentes tipos de escolas adequadas para satisfazer ou atender interesses de grupos cada vez mais diversos. O número de instituições de ensino cresceu, o acesso foi facilitado, o tempo do estudante na escola aumentou, porém, a realidade escolar não revela um aprimoramento do humano, de suas práticas sociais e de suas instituições. Falta um entendimento maior dos fins da própria educação e de seus meios. A educação é uma prática social que deveria transformar integralmente e qualitativamente os seres humanos por meio da apreensão do saber acumulado ao longo de sua História.

Enquanto prática social, é ação e conceito; teoria e prática; é um fenômeno realizado pelos seres humanos e está em constante movimento. O ser humano, diferentemente das demais espécies, objetiva-se e apropria-se da cultura material e imaterial de outros homens e tanto cria novas necessidades quanto recria a si próprio. Então, se a educação é fundamental para humanização dos sujeitos, por que não nos tornamos mais humanos nos bancos escolares? Na obra ‘O desenvolvimento do Psiquismo’, Leontiev (1978, p.272) pontua:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos de sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Para sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Esta compreensão de educação e da ação humana no mundo que considera elementos como política, prática social e atividade é inerente também aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. A educação é percebida como uma construção coletiva que prima pela educação integral do homem, permitindo a compreensão de suas contradições e as dinâmicas sociais realizadas no mundo dos fenômenos materiais. Trivinos (2006, p. 122) corrobora neste sentido ao afirmar que:

[...] trazendo uma visão de mundo antagônica, a Teoria Crítica, com a sociologia do conflito, afirma que a sociedade não é uma entidade orgânica, ao contrário, é informada por múltiplos interesses conflituosos, contraditórios que estão permanentemente em disputa, demarcando embates de toda natureza. O conflito aqui é entendido como uma das características constituintes da sociedade, e não um “defeito” que foge ao padrão da harmonia social idealizada no funcionalismo.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica esclarece que a educação é influenciada por elementos sócio-políticos; que há uma relação dialética no processo educativo; e que há critérios de desenvolvimento a serem observados. A economia, o contexto social, as leis que a orientam, têm um objetivo e são permeadas de valores que contribuem para que a educação seja um processo conflitivo, dinâmico e transformador. Também questiona modismos e tendências que minimizam o papel do educador, dos conteúdos e das práticas sociais do processo educativo. “A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um *investimento formativo do humano*, seja na particularidade da relação pedagógica formal, seja no âmbito da relação social coletiva” (SEVERINO, 2006, p.621). Demerval Saviani nos esclarece como se deu este processo e porque optou por denominá-la “Pedagogia Histórico-crítica”:

[...] a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico reprodutivista. É crítica, como esta, mas diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história (SAVIANI, 2012, p.140-141)

Esta concepção de educação acredita que o pleno desenvolvimento dos sujeitos é incompatível à adaptação aos modelos da sociedade capitalista vigente. Portanto, deve haver um direcionamento pedagógico que atrele processos psíquicos e relações sociais e que

perceba a transformação dos objetos e dos seres humanos como processos indissociáveis. Para Newton Duarte (2013, p.46):

O indivíduo forma-se apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação efetiva-se sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando esta educação, na vida cotidiana, se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente para com o processo educativo, tanto da parte de quem está sendo educado quanto de quem está educando.

Cabe aqui apontarmos os seguintes questionamentos: será que a classe dominante está interessada no desenvolvimento da escola e dos estudantes? Será que está empenhada numa mudança real ou na preservação de seus interesses? Será que é possível aplicar uma pedagogia que contraponha interesses e valores hegemônicos? E ainda: será que o construtivismo e o lema “aprender a aprender” vai ao encontro dos educandos, objetivando seu desenvolvimento psíquico, social e econômico? Embora Marx não tenha escrito tratados específicos para a educação, o texto a seguir, extraído do manuscrito anexo a ‘Trabalho assalariado e capital’ faz uma crítica à classe burguesa que bem caberia ao contexto atual:

Uma outra reforma muito apreciada pelos burgueses é a *educação* e, particularmente, a *educação profissional*. Não pretendemos realçar a absurda contradição segundo a qual a indústria moderna substitui cada vez mais o trabalho complexo pelo trabalho simples para o qual não há necessidade de formação (...) Não queremos, finalmente, realçar que a formação intelectual, se o operário a tivesse, não exerceria influência direta sobre o seu salário, que a instrução geral depende do nível das condições de vida e que o burguês entende por educação moral é farto de princípios burgueses em que afinal de contas a classe burguesa não possui os meios nem o desejo de oferecer ao povo uma educação verdadeira (MARXS & ENGELS, 1849 *apud* LOMBARDI & SAVIANI, 2005, p.58).

A Pedagogia Histórico-crítica reitera a importância dos conteúdos, do conhecimento historicamente construído, da formação profissional de professores e alunos (agentes da mudança) e da escola enquanto espaço – não de mera socialização, mas de trocas sociais e culturais necessárias ao desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas. Critica o ensino tradicional reprodutivista assim como os modelos construtivistas. Saviani (2012, p.16-17) nos incita à voltarmos ao clássico, entendido como aquele elemento que resistiu ao tempo, que é duradouro, permanente:

Ora, clássico na escola é a transmissão- assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.

A observação de que a escola deve desempenhar a função que lhe corresponde é necessária no contexto atual. O saber historicamente construído precisa ser transmitido e assimilado, ou seja, deve ser socializado para que, a partir dele, ocorram mudanças e superações em nível individual e coletivo. “O tipo de educação escolar defendido pelas teorias pedagógicas hegemônicas nas últimas décadas tem limitado o trabalho educativo à satisfação das necessidades cotidianas imediatas e puramente adaptativas” (SAVIANI, 2012, p. 215). A Pedagogia Histórico-crítica propõe a transformação dos indivíduos e a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e, portanto, reitera a importância dos conteúdos e dos conceitos, negando tanto à transmissão de conteúdos vazios e insipientes na escola tradicional quanto às tendências construtivistas que não têm melhorado o contexto educacional.

Newton Duarte (2001) afirma que a Pedagogia Construtivista em seus quatro principais lemas valorativos vai contra a educação crítica e transformadora. Primeiramente, por valorizar a aprendizagem individual em detrimento da coletiva, ou seja, minimiza ou elimina a necessidade do coletivo, do professor, de alguém que conduza o processo, desvalorizando o ato de ensinar. Como segundo ponto, confere demasiada importância ao método científico e ao processo mais que o produto, fato que desmerece o conhecimento construído historicamente. Revela que a atividade deve ser direcionada e dirigida pela prática cotidiana nos alunos. Certamente, este fator é importante, desenvolver atividades a partir dos contextos, no entanto, percebe-se o extremismo e a aclamada espontaneidade convertendo-se em a falta de direcionamento de educadores e das instituições. O quarto elemento citado é formação de indivíduos com grande capacidade adaptativa. Com este ponto, o autor finaliza que uma pedagogia crítica que pretenda defender a classe trabalhadora não pode defender este lema, uma vez que impossibilita a formação de um projeto coletivo e a superação da sociedade capitalista.

É evidente que a visão marxista sobre educação tem um potencial apontado a uma profunda transformação da sociedade capitalista e de sua superação, em relação a outras concepções educacionais. E isso advém primeiramente de sua própria natureza epistemológica e metodológica: situando a educação como prática social, trata de encaminhar as reflexões tendo em vista a prática. Nesse sentido, o exercício

teorizante só pode ser verdadeiro se se tornar ação. A atividade intelectual tem seu momento, porém nunca desligada de proposições concretas que devem apontar para a transformação (LOMBARDI & SAVIANI, 2005, p.44).

Ao aplicar-se uma pedagogia centrada somente na teoria ou no método, corre-se o risco de desqualificar o ato de ensinar. “Convém às classes dominantes que o professor interiorize que ninguém ensina nada a ninguém. Assim, a própria (escola) se desobriga do ensino, do preparo do cidadão. Todos os fracassos passam a ser creditados a pessoas, individualmente” (ALMEIDA, 1986, p.148). Ao aplicar-se uma pedagogia que ressalta a importância das relações sociais, a educação volta a adquirir dois significados importantes: o de colaboradora para o processo de hominização e de humanização dos sujeitos.

Bernard Charlot (2005) ressalta que a escola não tem cumprido uma função social importante: a distribuição das posições sociais, pois, apesar dos discursos proferidos por educadores e pela sociedade apontarem a escola como possível alavanca para o “sucesso” pessoal e profissional, percebe-se na prática a manutenção das posições socioeconômicas já orientadas para tais ou quais sujeitos. A escola não está abrindo novas perspectivas e a ascensão social através da educação e do processo formativo é vivenciada por uma minoria. Reitera, inclusive, que muitos educadores rotulam o valor humano por um grau escolar e percebem os títulos como referência social ou aquisição de *status*. Estes discursos podem/devem ser superados, posto que, colaboram para a manutenção e reprodução do sistema capitalista com suas regras, adaptações, disciplinamento e tensões que não mudam a realidade escolar.

O saber socialmente construído pela humanidade deve ser apropriado por todos os membros da sociedade, cabendo à escola sistematizá-lo. Para Terezinha Rios (2008), a escola é caracterizada como um espaço para transmissão sistemática do saber acumulado pela sociedade para que os indivíduos se capacitem e colaborem para a construção desta própria sociedade. Portanto, os estudantes devem ser agentes, devem ser críticos e devem inquirir e questionar valores, sistemas, modos de ser e agir de seu contexto social. Neste sentido, é preciso analisar com profundidade as tendências pedagógicas e os valores e visões de mundo que estão presentes no dia a dia da sala de aula.

A concepção pedagógica burguesa tem sido sistematicamente tratada e defendida pela intelectualidade orgânica dessa classe. De modo geral, a exposição do conteúdo da concepção pedagógica burguesa, entre nós, tem sido analisada por Newton Duarte em uma aguda crítica ao que ele tem denominado “pedagogias do aprender a aprender” e que expressam o amplo leque de perspectivas ideologicamente ligadas ao liberalismo e sua versão novidadeira – o neoliberalismo.... Duarte inclui neste leque o escolanovismo, o construtivismo, a pedagogia das competências, a

pedagogia dos projetos, a pedagogia do professor reflexivo etc. (LOMBARDI & SAVIANI, 2005, p. 44).

Na área de educação, presenciamos discursos que abordam metodologias aparentemente inovadoras, mas que acabam sendo conteudistas e insubstanciais, pois estão dissociadas da totalidade da situação de vida do estudante, porém, percebe-se também um extremismo no ambiente escolar e a falta de conteúdos: “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir...” (SAVIANI, 2012, p.18). A falta de conteúdos, de dados, de debates, pesquisa, entre outros, impedem que o aluno reflita criticamente sobre sua temporalidade, resultando em comodismo e indiferença com sua realidade pessoal, profissional e social. “Os conteúdos são fundamentais para que o aluno aprenda e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma em um arremedo, ela transforma-se numa farsa”. (SAVIANI, 2009, p.50). No extremo oposto, existe a escola reprodutivista, tecnicista, tradicional que utiliza a memorização, o método explicativo-ilustrativo sem ou com pouco diálogo e que não incita a criatividade tampouco a criticidade dos estudantes.

RELAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-cultural, por empregarem tanto conceitos teóricos quanto didáticas que favorecem o processo de assimilação dos conteúdos podem contribuir significativamente para o processo educativo, assinalando um caminho de mudança e que converge à importância tanto para o método de ensino quanto a aprendizagem. Ambas se opõem ao modelo de ensino tradicional e reprodutivista e à escola da sociabilidade que não ensina o aluno a pensar e transformar sua realidade.

O uso destas teorias possibilita que os educadores tenham uma visão crítica sobre a educação e percebam tendências pedagógicas que promovem a desvalorização e a falta de socialização dos saberes sistematizados pela humanidade. Neste sentido, poderiam colaborar para a construção de escolas que promovessem a passagem do saber espontâneo para o sistematizado através de conteúdos e não de técnicas de ensino. A atividade, cujo conceito abordaremos abaixo e a atividade pedagógica permitiriam que os sujeitos estabelecessem contatos com o mundo circundante por meio do desenvolvimento de seu psiquismo, pois: “a atividade essencial de uma escola é assegurar a relação cognitiva do aluno com a matéria, ou

seja, a aprendizagem dos alunos, com a ajuda pedagógica do professor” (LIBÂNEO, 2001, p.22).

Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) foi o precursor da Psicologia Histórico-cultural. Ao perceber o homem enquanto ser histórico reitera que no processo de ensino-aprendizagem, o ambiente social e o biológico devem ser analisados. Propõe a construção social do conhecimento – o socioconstrutivismo – onde a relação do educador com o educando e entre os próprios educandos passam a compor a formação deste conhecimento, bem como a interação com a cultura.

O autor estabelece relações entre pensamento e linguagem e ressalta a necessidade de avaliar a criança pelo que está aprendendo em não pelo que já aprendeu, assim, busca entender os processos mentais envolvidos na compreensão do mundo. Percebe que é na interação com o outro, realizada através da linguagem, que ocorre a individualização, a construção e a internalização do conhecimento, ou seja, quando ocorre a internalização, a aprendizagem se completa. Sua teoria possui um critério de análise desenvolvimental e entende que o psiquismo humano é histórico e social. Através de suas pesquisas, pode-se questionar se a educação está, efetivamente, voltada para o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Segundo suas concepções, o desenvolvimento cognitivo humano ocorre no ambiente social por meio da atividade. A atividade externa é a base para a constituição da atividade interna; e esta pode – e deve – ser potencializada no desenvolvimento das capacidades humanas.

Existem quatro conceitos fundantes em sua obra: Interação; Mediação, Internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Também ressalta a necessidade de orientar o desenvolvimento do ser humano através da interação social, da experimentação e uso das ferramentas para que os processos interpessoais se tornem intrapessoais. Revela que a atividade humana é mediada pelo uso de ferramentas que estabelecem, regulam, permeiam seu comportamento e sua ação no mundo. Fato que nos leva a reflexão acerca da atividade educativa e de como podemos contribuir para que conhecimentos elementares se transformem em superiores. Adentrando no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), podemos dizer que é distância entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento potencial. Neste íterim, o estudante deve ser estimulado e o educador deve compreender como elevar este nível para que a internalização do saber se objective.

Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903- 1979) também desenvolve seus estudos tendo como premissa que o desenvolvimento humano e sua relação com o mundo se dá pela atividade que este exerce. Suas pesquisas contribuem para o campo da Pedagogia, sobretudo, **Revista Labor Fortaleza/CE, jan/jul 2017 Vol. 01, nº 17, p. 27-41 ISSN 1983-5000**

por questionar se a educação está, efetivamente, voltada para o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Segundo Leontiev, o homem, enquanto ser social desenvolve-se de acordo com processos de apropriação e aquisição de conhecimentos, quando as atividades externas são interiorizadas e transformadas em atividades internas, mediante as relações estabelecidas com outros homens e com a natureza. Ele pontua também a necessidade de realizar a atividade como uma condição para sua realização. Também diferencia o homem enquanto espécie e o processo de humanização que, efetivamente, faz do homem, “homem humano”.

[...] o homem não nasce dotado de aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das ações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas, no decurso de sua vida, ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 1978, p.282-283).

A Teoria da Atividade tem sua origem na teoria sócio-cultural de Vigotski. A atividade, portanto, é um sistema de ações com operações para alcançar um objetivo e este último deve coincidir com a motivação do sujeito. Sua teoria explica que, se o significado social da atividade não corresponde a um sentido pessoal do sujeito, cria-se a uma situação favorável à perda de sentido pessoal e coletivo.

El análisis de la actividad constituye el punto decisivo y el método principal del conocimiento científico del reflejo psíquico, de la conciencia. En el estudio de las formas de la conciencia social está el análisis de la vida cotidiana de la sociedad, de las formas de producción propias de esta y del sistema de relaciones sociales; en el estudio de la psiquis individual está el análisis de la actividad de los individuos en las condiciones sociales dadas y en las circunstancias concretas que les ha tocado en suerte a cada uno de ellos. (Leontiev, 1978, p. 17)

De acordo com Leontiév, através da atividade, ocorre um processo de internalização da atividade externa que resulta num reflexo psíquico da realidade: a consciência. Para o autor, a atividade não é uma reação, mas um sistema que tem estrutura, transições, desenvolvimento e transformações próprios. Para que haja atividade, três elementos devem existir: objeto, necessidade e motivo. O primeiro dá clareza do ponto a se percorrer, ele pode ser independente ou pode ser o resultado da atividade. A atividade requer uma necessidade, ou seja, este é o fator que a orienta e leva os indivíduos a agir e, por fim, temos o motivo.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2014, p.68).

A necessidade constitui sua força interna; o motivo é o que a impulsiona e o move; já o objeto é o que a determina. Ela é a primeira condição para haver atividade, porém, somente no objeto que encontra sua determinação. Conforme Leontiev, uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se "objetiva" nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. O motivo é extremamente necessário e sem ele, a atividade perde sua razão de ser, o que levaria à alienação. Além de necessidade, motivo e objeto, a atividade é constituída por outros elementos: sujeito, operações, meios e produto.

Durante o processo de internalização, o conhecimento vai processando-se e atos mentais como pensamento e linguagem vão cristalizando-se em distintas ações e operações, simples ou complexas. As ações estão ligadas a um fim; já as operações são condições para a existência da atividade. As condições das atividades são variáveis, mesmo que os fins sejam os mesmos. A atividade se enriquece e é transformada de acordo com o contato com a realidade objetiva dos sujeitos.

[...] estudar como se formam as relações vitais do homem tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade. Determinar os caracteres da estrutura interna da consciência é caracterizá-la historicamente (LEONTIEV, 1978 p.92).

Deve-se ter em conta que a linguagem, enquanto construção humana e portadora de significados atribuídos pelos homens no tempo, isso é um fator indispensável para a atividade e para a compreensão da realidade social. A personalidade é entendida por ele como um momento interno da atividade e que se desenvolve a partir das relações estabelecidas pelos indivíduos. A Teoria da Atividade assim como a perspectiva histórico-cultural ressaltam que a educação não é a mera transmissão do patrimônio cultural, pois a apropriação da cultura pelo homem o objetiva e o transforma.

De acordo com a Teoria da Atividade, consciência e atividade formam uma unidade dialética e estudar a consciência humana requer uma análise sobre como os homens em diferentes momentos realizam suas atividades. A realidade social determina a consciência humana. O homem é considerado um ente-espécie, um ser coletivo, um ser consciente, um ser que trabalha e exterioriza sua subjetividade na matéria. As produções e as significações das gerações anteriores darão elementos para a construção de sua consciência individual.

A educação, então, seria o processo pelo qual o homem se humaniza tendo como base o patrimônio cultural de gerações passadas e o construído pela sociedade ao qual está inserido. A atividade deveria desenvolver, concomitantemente, o potencial do professor e do aluno; para tanto, o motivo da atividade de ensino deve coincidir com a ação do professor e requer que o aluno perceba a necessidade desta aprendizagem. Para Leontiev (1978, p.130), a “consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações elaboradas socialmente”.

O desenvolvimento da produção mental gera certas necessidades que só podem existir na presença de um ‘plano de consciência’. Finalmente, forma-se um tipo especial de necessidade-necessidades que são objetivo-funcionais, como necessidade de trabalho, de criação artística, etc. (LEONTIÉV, 1978, p.16)

E a atividade pedagógica? Neste contexto, é a atividade que proporciona a aprendizagem de conteúdos que devem ser transmitidos aos alunos para que apropriarem-se de saberes e produtos culturais a fim de “humanizarem-se”. Esta perspectiva reitera o papel do professor, do conteúdo e importância da didática não para reinventar ou introduzir novos métodos de ensino, mas para efetivar a aprendizagem. Para tanto, a educação deve levar em consideração tanto o significado quanto o sentido pessoal da atividade.

Há de existir uma relação entre o significado social e o sentido pessoal, ou no caso contrário, percebe-se a questão da alienação tão contundente na sociedade contemporânea. Assim, ao analisarmos a atividade do sujeito, faz-se necessário descobrir qual é o motivo gerador do sentido pessoal” (DUARTE, 2013. p. 36).

Existe uma problemática no contexto escolar: excesso de conteúdos e pouca didática ou ênfase no método e pouco conteúdo. O ensino deve ser valorizado, mas, sobretudo, a aprendizagem deste ensino, através de teorias que respondam como o aluno aprende realmente e o que deve aprender para que haja uma transformação em nível pessoal e coletivo. A atividade pedagógica precisa incorporar-se de teorias que expliquem o processo de aprendizagem e que sejam passíveis de serem aplicadas no cotidiano escolar.

CONCLUSÕES

Ao relacionarmos Teoria Psicológica da Atividade de Leontiev com Pedagogia Histórico-crítica, podemos verificar o quanto a dimensão didática da educação precisa considerar elementos intrapsíquicos e sociais para promover a aprendizagem. Os conteúdos, o motivo, o contexto, o aluno e o professor são percebidos como agentes ativos na construção

de saberes. A Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-cultural, ao valorarem a escola, os saberes historicamente construídos e a prática social, divergem de tendências pedagógicas que visam o individualismo e o esvaziamento do papel dos docentes, das instituições e da comunidade escolar na eleição de suas prioridades educativas, o que corrobora para a adaptação e aceitação de valores sociais vigentes.

Percebemos uma inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento social assim como entre a formação dos processos mentais e os processos do conhecimento. Assim, lemas tão comuns no contexto escolar como “ninguém educa ninguém” ou “todos se educam juntos” são vistos de forma negativa. Aprender, neste contexto, é aprender a pensar e atuar com conceitos, com conteúdos e a partir da realidade, fato que exige uma intervenção intencional dos professores para assegurar mudanças nos processos mentais dos alunos através de uma mediação didática que objetive atitudes reflexivas e que promova suas capacidades através dos conteúdos. Assim, ao invés de memorização, a aquisição do conhecimento ocorre através de um processo gradual.

Diferentemente dos modelos construtivistas, o centro do conhecimento são os conteúdos, uma vez que estes são oriundos de pesquisas, de práticas e de resultados obtidos pelos homens ao longo do tempo e, portanto, devem ser transmitidos pela educação, cabendo ao professor estabelecer uma relação entre aluno e esta matéria a ser ensinada e aprendida. O compromisso da escola é promover uma educação integral, capaz de ensinar a pensar, refletir, criar e não executar somente. Em oposição às tendências pedagógicas que esvaziam a escola tanto de conteúdos quanto de inquietações, busca contrapor o conformismo, a padronização e a falta de conteúdos, base para a concretização da aprendizagem.

Deve-se ter em conta que a teoria da atividade não é uma pedagogia. Entre ela e a prática educativa existe uma teoria pedagógica e, no caso, a mais compatível com seus pressupostos é a Pedagogia Histórico-crítica. Busca a socialização do conhecimento artístico, filosófico e científico e percebe que a aprendizagem se relaciona com questões psíquicas e sociais, desenvolvendo estudos que abordam as contradições existentes no próprio processo de ensino e aprendizagem. É na atividade que o homem se desenvolve, portanto, é a partir dela, refletindo e repensando-a que podemos potencializar as capacidades deste “homem humano” em constante formação e transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** XXIV Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>> . Acesso em 06 jun 2016.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Os delírios da razão: crise do capital e a metamorfose conceitual no campo educacional.** In: GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão, crítica neoliberalismo em educação.* 15 edições, Petrópolis: Vozes, 2008.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ed. Ciências del Hombre, 1978.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 13ª ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 2014.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Demerval (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** Uberlândia: EDUFU, 2015.

RIOS, Terezinha Azeredo. **A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles.** In: VEIGA, Ilma P. A. (org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.* Campinas: Papirus, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n3, set/dez, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300013>. Acesso em: 11 de novembro de 2016.

TRIVINOS, Augusto Silva. **A dialética materialista e a prática social.** *Movimento*, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 121-142, maio/agosto de 2006.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas.** Madrid: Editora Visor, 1991.

“O RAP É UMA COISA QUE CONECTA, TÁ LIGADO?!”: RESSIGNIFICANDO CONTEXTOS DE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA¹²

“RAP IS A THING THAT CONNECTS, IS IT LINKED?!”: RESSIGNIFICATING CONTEXTS OF YOUNG PEOPLE IN COMPLIANCE WITH SOCIO-EDUCATIONAL MEASURE

Mayara dos Santos¹³
Tiago Pereira Leite¹⁴

RESUMO:

O presente trabalho tem como propósito uma reflexão sobre o rap como possibilidade educativa, que contribui na ressignificação do contexto de jovens e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na cidade de Cascavel – PR. Objetiva-se uma discussão acerca do rap como alternativa pedagógica em espaços de institucionalização, tratando de questões referentes à noção de juventude e culturas juvenis e também a relação entre juventude e violência. Na tentativa de compreender como o rap pode ser utilizado como instrumento educativo, realizou-se uma pesquisa de campo no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS II na cidade de Cascavel - PR, tendo como ponto principal a observação da Oficina de Rimas. Ademais, foram realizadas entrevistas com o oficinairo e com a pedagoga do centro. Na busca de verificar de que forma o rap tem contribuído para ressignificar contextos, utilizamos como referência as letras de rap compostas pelos adolescentes. Concluímos destacando que o gênero musical em questão é de grande influência no que se refere à formação de identidades e um importante elemento de constituição do imaginário sobre a vida do jovem na periferia.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude; Culturas Juvenis; Identidades; Rap; Educação.

ABSTRACT:

This paper aims to reflect on the rap as an educational possibility, which contributes to reframe the context of youth and adolescents in compliance with socio-educational measures in the city of Cascavel – PR. The objective is to discuss about rap as a pedagogical alternative in spaces of institutionalization, addressing issues related to the notion of youth and Youth Cultures and also the relationship between youth and violence. In an attempt to understand how rap can be used as an educational tool, a field research in Specialized Reference Center for Social Assistance- CREAS II was held in the city of Cascavel– PR, having as the main point the observation of Rhymes Workshop. Moreover, we also conducted interviews with the work shopper and the pedagogue of the center. In seeking to verify how rap has contributed to reframe contexts, we use as reference the rap lyrics composed by the teenagers. We concluded by pointing out that the musical genre in question is of great influence in relation to the formation of identities and an important imaginary constitution element about the life of the youth in the periphery.

KEYWORDS: Youth - Youth Culture – Identity – Rap - Education.

INTRODUÇÃO

¹² Esse artigo é resultado de pesquisa durante o Curso na graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no ano de 2015. Sofreu alterações com vistas à publicação.

¹³ Aluna do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel. (e-mail shu_mayara@hotmail.com)

¹⁴ Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Toledo. Professor colaborador na Unioeste/Cascavel. Doutorando em Ciências Sociais Pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (e-mail: tpleite@hotmail.com)

O presente trabalho tem o propósito de analisar o rap como possibilidade educativa e que contribui na ressignificação do contexto de jovens e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na cidade de Cascavel – PR.

Dentre as inúmeras manifestações culturais existentes, optamos por estudar a música, pois essa atividade é em grande medida um elemento de expressividade entre a juventude. Tomamos aqui como referência o rap, gênero musical emergente do movimento hip hop.

Rap é a abreviação das palavras *Rhythm and Poetry* que significa Ritmo e Poesia. Ele é um dos elementos do movimento hip hop. Hip hop é uma expressão que vem do inglês, gramaticalmente significa pular e mexer os quadris (*hip = quadril, hop = saltar*), porém o conceito é utilizado para referir-se a uma manifestação tratada como movimento social e cultural. Os primeiros acontecimentos foram nos Estados Unidos no final dos anos 60 e início dos anos 70, especificamente na periferia de Nova Iorque. O movimento é composto por cinco elementos sendo: Breaking (dança), Grafite (arte visual), DJ (disco jôquei), MC (Mestre de Cerimônia) e o conhecimento. A junção do DJ com o MC forma o rap.

A opção em pesquisar o gênero musical rap partiu da pertinência que ele possui perante seu público, pois “mesmo o hip hop sendo um movimento consolidado no Brasil, presente nas escolas, na mídia e nas pesquisas acadêmicas, seus produtores, muitas vezes, ainda são estigmatizados” e diríamos que talvez não só os produtores, mas também, os ouvintes (MACEDO, 2010, p.173).

O rap foi por muito tempo considerado música de baixa qualidade e, por isso, não era veiculado pelos meios de comunicação de massa, pois apresentava uma linguagem marcada pelo uso de ‘palavrões’, gírias e expressões comuns aos moradores de periferias. Nesse contexto, não são poucos os ‘chavões’ de que o rap seja música de marginal, bandido e drogado sendo, portanto, suas letras apologia ao crime, drogas e violência. Porém, após um processo de mundialização e propagação do movimento hip hop de modo geral, o rap passou a ser compreendido como um instrumento de manifestação cultural popular.

Enquanto manifestação cultural, o hip hop e o rap adquiriram uma perspectiva de prática educativa informal e não formal¹⁵, ganhando muito espaço nos últimos anos na produção acadêmica. Aliado as temáticas de formação de identidades e educação o rap e o hip hop de modo geral, vêm sendo objeto de estudo em inúmeros trabalhos de graduação,

¹⁵ Os conceitos de educação informal e não formal são utilizados tendo como referência a autora Maria Glória Gohn, a partir da obra “Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor” (2011).

dissertações e teses que foram utilizadas como aporte teórico nesta pesquisa. Vários são os autores que afirmam e apontam as possibilidades educativas que podem partir dessa cultura, principalmente para a juventude da periferia, devido à identificação do jovem com as práticas inerentes ao movimento, que historicamente é proveniente do contexto de grupos marginalizados.

Na tentativa de compreender como o rap pode ser utilizado como instrumento educativo, realizou-se uma pesquisa de campo no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS II - na cidade de Cascavel - PR, tendo como ponto principal a observação da Oficina de Rimas. Além dos dados da investigação de campo, esse trabalho trata acerca dos entendimentos sobre o conceito de juventude como categoria social e as culturas juvenis como meio de expressão da juventude contemporânea.

Aborda-se, ainda que brevemente, o rap em sua perspectiva educativa, fazendo uma análise de autores que já estudaram sobre o assunto, estabelecendo uma relação entre o rap e a formação de identidades do jovem da periferia. Posteriormente, faz-se uma explanação sobre a relação entre juventude e violência, explicitando a juventude enquanto um grupo social vulnerável na sociedade brasileira, estabelecendo um panorama entre o jovem e a prática de delitos.

A parte final desse trabalho é o momento em que - para além de apresentar o campo de pesquisa (Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS II) e explicitar sua função em relação ao acompanhamento de jovens e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na cidade de Cascavel - abrimos uma discussão sobre a oficina de rima desenvolvida neste espaço, estabelecendo um debate entre as abordagens teóricas apresentadas e os dados levantados na observação da oficina, de modo analisar se o rap, principal agente da prática educativa da oficina, pode contribuir na ressignificação do contexto de tais jovens e adolescentes.

JUVENTUDE, CULTURAS JUVENIS E IDENTIDADES

Historicamente a juventude é considerada uma categoria de difícil definição, que adquiriu ao longo dos tempos diferentes denotações de acordo com a área em que é estudada. Entendida como fase de transição e de busca pela identidade, esse grupo comumente é relacionado a problemas sociais de diversas naturezas.

Uma parcela significativa das definições e estudos sobre a juventude partem de abordagens com um aspecto linear, fazendo descrições superficiais do que é ser jovem, ora

com enfoque apenas na questão da condição social ora tão somente na perspectiva da delimitação etária.

Não é nossa intenção descaracterizar ou desconsiderar as abordagens do estudo de jovens que são predominantemente etárias, todavia, acredita-se que a designação do ser jovem limitada apenas à idade, refere-se muito mais a características biopsicológicas de desenvolvimento e acabe por não levar em consideração fatores sociais, econômicos e culturais que influenciam diretamente o jovem na formação da identidade. Não se quer, contudo, determinar que somente a definição do jovem no aspecto social é correta, mas verifica-se a necessidade de equilíbrio entre ambas no que se refere ao estudo da juventude, cuidando para “(...) não considerá-la mais presa a critérios rígidos, mas como parte de um processo mais amplo, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos em seus contextos sociais” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Considerou-se o termo juventude em seu aspecto sociológico, pois concorda-se com Esteves e Abramovay (2008) de que:

(...) não há somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Assim, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção esta na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, referências múltiplas, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo, etc. (ESTEVES E ABRAMOVAY, 2008, p. 4).

Considerando a complexidade que abrange a noção de juventude, em se tratando de grupos juvenis, pode-se dizer que existem juventudes no plural, pois as manifestações do que é ser jovem são as mais diversas. Ainda que muitos aspectos biopsicológicos sejam característicos do sujeito juvenil, enquanto categoria social partiu-se da premissa da não existência de uma uniformidade, ainda que se fale sobre indivíduos de uma mesma idade.

Diante das inúmeras expressões que tentam definir os agrupamentos de jovens, optou-se pelo conceito de culturas juvenis. Magnani (2005) parafraseando Feixa (2004) pondera que:

(...) o termo “culturas juvenis” aponta mais para as formas em que as experiências juvenis se expressam de maneira coletiva, mediante estilos de vida distintivos, tendo como referência principalmente o tempo livre. Esses “estilos distintivos”, identificados por meio do consumo de determinados produtos da cultura de massa,

como roupas, música, adereços, formas de lazer etc., remetem à ideia das “subculturas” (...) (MAGNANI, 2005, p.176)¹⁶.

A utilização do conceito culturas juvenis se dá pela abrangência que o mesmo compõe, pois se refere à representação de “modos de vida específicos e práticas cotidianas que expressam um conjunto de significados que sinalizam o pertencimento a um determinado grupo” (DAYRELL *apud* SILVA; SILVA, 2012, p. 10).

Enquanto práticas cotidianas, as culturas juvenis remetem-se a processos de socialização, por meio dos quais o sujeito jovem se apropria de determinados valores que são expressos em atitudes e comportamentos que o apontam como sendo integrante de um grupo social específico. Entretanto, compor um grupo social por compartilhar de suas práticas e representações “não reduz o jovem a esse vínculo e ao que pode ser pensado a partir da posição desse grupo em um espaço social” (DAYRELL, 2002, p.121).

As culturas juvenis são dinâmicas e heterogêneas, o jovem que integra um grupo social não necessariamente está excluído dos demais grupos. As relações de trocas entre as várias culturas e estilos são constantes, nesse contexto, o sujeito pode constituir diferentes grupos e a partir da influência que recebe de cada um deles constrói sua identidade e um estilo próprio. O “(...) jovem tem acesso a múltiplas referências culturais, constituindo um conjunto heterogêneo de redes de significado que são articuladas e adquirem sentido na sua ação cotidiana” (DAYRELL, 2002 p. 121).

A socialização e o acesso às diferentes culturas também estão relacionados às condições sociais em que os jovens se encontram. Ainda que isso não seja fator determinante na separação dos grupos juvenis, a condição social corrobora com as possibilidades de consumo, e influencia também nas relações sociais que se estabelece, seja no trabalho ou na escola, mas principalmente no que diz respeito às práticas de lazer. Desse modo as experiências vivenciadas pelos jovens das classes menos favorecidas nem sempre serão as mesmas que a de jovens das classes mais abastadas e vice-versa.

Dentre as inúmeras atividades culturais existentes - expressas através do corpo, roupas, comportamentos, linguagem, etc. – optou-se por estudar a música, pois essa atividade cultural é em grande medida um elemento de expressividade entre a juventude, seja ela da periferia ou não.

Como essa pesquisa se pauta no estudo de grupos de jovens provenientes, sobretudo de áreas pobres da cidade de Cascavel – PR, toma-se como referência o rap, gênero

¹⁶ Magnani não se apropria e não utiliza o termo cultura juvenis, o autor parte de outra concepção a qual denomina circuitos de jovens. Para maiores informações ver “Os circuitos dos jovens urbanos” (MAGNANI, 2005).

musical emergente do movimento hip hop, o qual possui evidente representatividade junto aos jovens das periferias brasileiras.

O rap pode ser designado como uma cultura juvenil e meio de expressão da juventude, à medida que sua produção cultural resulta na constituição de grupos que se integram e compartilham práticas e representações comuns.

Assim, o RAP (...) como manifestação jovem, (...) passa a ser entendido como produto da sociabilidade juvenil, reveladora de uma forma peculiar de apropriação do espaço urbano e do agir coletivo, capaz de mobilizar jovens (...) em torno de uma identidade comum (SPOSITO, 1994, p. 167).

As culturas juvenis de modo geral são meios pelos quais o jovem se apropria de valores e significados construindo sua identidade. A formação da identidade está relacionada à apropriação sentidos vinculados às diferentes culturas juvenis. E o rap caracterizado como uma cultura juvenil é dotado de significados e, na medida em que é assimilado enquanto um bem simbólico por um grupo de pessoas que compartilha de tais valores e significações, o rap cria identidades sociais entre os ouvintes.

Fala-se de identidades, no plural, pois compreende-se que a formação de identidade pelo jovem não ocorre de forma unificada. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2006, p.13).

Embora se trate de um estilo de vida que possui características próprias como é o caso do hip hop, não é possível afirmar que todos os que fazem parte do movimento constituam uma identidade de igual forma, ainda que se identifiquem por fazerem parte do mesmo meio e compartilhem ideias, isso não os torna iguais. Assim, parte-se da premissa que as identidades não são fixas sendo, portanto “transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p.2).

Embora o rap permita a constituição de uma identidade juvenil (...) o processo de identificação entre o rap e seu público, assim como a própria constituição de identidades a partir do movimento rap, não se esgotam em definições como “jovens de atitude”, “jovens conscientes” ou como “vozes da periferia”. Neste sentido, embora o hip hop e o rap possuam em sua essência um caráter unificador, sobretudo da periferia, o rap também é por excelência ressignificação. (...) O que pretendemos considerar, nesse sentido, é que o rap não é um movimento homogêneo, portanto a identidade que ele constitui também não o é (MACEDO, 2010, p.89).

A constituição de identidade e o processo educativo do rap – como produto de consumo – ocorrem por meio da propagação de ideias e significações, expressas não só no discurso presente nas músicas, como também pelo compartilhamento de realidades,

comportamentos, atitudes, linguagem, onde há uma afirmação identitária dos sujeitos ouvintes com aquilo que é transmitido.

Pelo aspecto de sociabilidade que lhe é imanente, o rap enquanto estilo de vida, designa uma prática educativa informal. De acordo com Gohn (2011, p.107) “A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações (...)”.

A educação informal proveniente de processos espontâneos diz respeito a formas de socialização a que estamos submetidos. A socialização de acordo com Berger e Berger *apud* Viana (2009, p. 146) é o processo por meio do qual os sujeitos formam sua identidade.

No início desse artigo, o conceito de socialização foi relacionado às culturas juvenis enquanto práticas cotidianas e o rap apontado como sendo uma cultura juvenil. Nesse contexto pode-se afirmar que o gênero musical em questão, enquanto parte do processo de socialização, resulta na formação de identidade, uma vez que essa ocorre por meio das relações sociais que os sujeitos estabelecem sendo, portanto, um instrumento educativo informal.

Percebendo que existe uma identificação dos jovens com o rap – sobretudo o jovem oriundo da periferia - e que este se caracteriza como uma esfera da sociabilidade juvenil, muitos espaços institucionais vêm se utilizando do gênero musical em questão como uma prática educativa.

Quando o estilo musical é utilizado com uma intencionalidade de dados em prol de objetivos específicos, ele passa a evidenciar a efetivação de uma prática de educação não formal, possuindo uma finalidade com sua utilização, que transcende “uma educação ‘em si’, construída historicamente pelo hip hop” (FIUZA; MACEDO, 2013, p. 19), e relaciona-se aos objetivos que a instituição pretende alcançar fazendo uso do rap.

De fato viu-se o quanto é crescente nos últimos anos a apropriação do rap e do hip hop de modo geral como prática educativa por espaços, instituições, entidades e organizações diversas, principalmente no que se refere ao trabalho com a juventude. Podemos citar várias organizações que se apropriaram do rap como mecanismo educacional como a Central Única das Favelas (CUFA), Centros Culturais de Juventude (CCJ), Centros de Artes e Esportes Unificados (CEUs), Casas de Cultura, Projovem adolescente e o local de concretização dessa pesquisa - o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS II) na cidade de Cascavel.

JUVENTUDE E VIOLÊNCIA

A abordagem acerca da relação entre juventude e violência é bastante polêmica e controversa, consistindo em um tema que vem sendo muito discutido pela academia.

Partindo do entendimento de que a juventude seja uma construção social, compreende-se, portanto, que assim como ocorrem mudanças no que diz respeito à noção de juventude “também as representações que se fazem sobre os jovens têm se alterado historicamente, expressando diferentes sentidos para esse grupo social” (FACHINETTO, 2010, p. 62).

A juventude conjuga inúmeros estereótipos relacionados a problemas sociais de diversas naturezas. As associações pejorativas oscilam entre a compreensão do sujeito jovem como “ser problema” ou o “futuro do país”. Em se tratando de jovens provenientes de áreas periféricas das grandes cidades, entende-se que o que predomina é a caracterização marcada fortemente pelos aspectos negativos ligados a problemas, delinquência, rebeldia e práticas de violência.

De fato, a violência urbana é um fenômeno social e uma realidade que explicitamente inunda os meios de comunicação de massa. Basta ligar a televisão ou navegar nas redes sociais para chocar-se com inúmeras notícias de acontecimentos violentos em diversas partes do mundo, geralmente os jovens são apontados como principais vítimas e autores das práticas de violência e criminalidade.

As tentativas de explicação da vulnerabilidade juvenil com relação à violência e a prática de delinquência são inúmeras. Gadea (2013, p. 9) aponta que a violência pode emergir como uma forma de linguagem e sociabilidade do jovem, o que denota ‘a integração negada’ ou ‘postergada’ desses sujeitos em relação ao meio social.

(...) a violência pode aparecer em sua forma anômica para contradizer uma ordem estabelecida em sociedades que não aceitam diferentes valores e comportamentos; nesse caso, ela pode surgir como forma de confronto, de denúncia e de resistência para a construção de ordenamentos sociais mais justos. (SCHROEDER, 2008, p. 6).

De acordo com os autores supracitados, a relação entre juventude e violência pode ser explicada, por exemplo, como uma forma de expressão dos sujeitos jovens a falta de políticas públicas a eles destinadas. Grande parte dos projetos voltados para a juventude reitera as “problemáticas da vulnerabilidade, do risco e da violência, ou seja, (...) aparecem como um aspecto da questão social e não a partir da constituição de um espaço de visibilidade da condição juvenil moderna (...) (SPOSITO *apud* TITON; ZANELLA, 2010, p. 37).

Na falta de opções de lazer, de boas escolas e de trabalho, os jovens que vêm tendo seus direitos negados dia após dia encontram na violência uma forma de serem vistos e reconhecidos.

A violência é uma forma (...) de afirmação da invisibilidade e da exclusão compartilhada por jovens de várias esferas culturais. É por tais motivos que se deve situar a violência juvenil não como exclusividade de setores situados na periferia das cidades. A violência entre as gangues da periferia, diferentemente de outros modos de expressão da violência juvenil, representa uma tentativa de demarcação e expressão da existência de todos aqueles que se sentem banidos e exilados, seja das vantagens econômicas, seja dos valores de uma ordem social segmentada e excludente (DIÓGENES, 1998, p. 241).

“Os meios de comunicação apresentam duas opções sobre a construção simbólica da juventude: por um lado, ancorada no universo da moda e da publicidade, e por outro, ligado à violência e à delinquência” (GADEA, 2013, p. 4). Ocorre, porém, que a mídia em suas abordagens sobre os conflitos que caracterizam a emergência dos jovens no país, acaba criando uma visão estigmatizada desses sujeitos, e isso é facilmente observado nos noticiários que comumente vêm carregados de preconceitos e estigmas, para explicar as práticas de violência envolvendo jovens, como resultado de uma etapa problemática da vida.

É interessante perceber que uma parcela significativa da sociedade, influenciada pela mídia, considera uma aparente “indissociabilidade” do contexto juvenil com a questão da violência. O fato de a juventude ser um período marcado pelo aspecto da formação da identidade, transitoriedade e disposição a correr riscos, faz com que erroneamente a sociedade postule ao jovem uma ‘naturalidade’ do envolvimento com o mundo do crime, principalmente quando se fala de jovens pobres e negros.

É certo que a juventude é uma categoria social considerada vulnerável no país. Os conflitos que caracterizam a emergência dos jovens no Brasil, para além da falta de oportunidades de trabalho e lazer, fatidicamente são a exposição à violência e o envolvimento com a criminalidade, todavia os jovens não são os autores dos mais alarmantes índices de violência.

No mapa da violência do ano de 2014 é possível observar que a taxa de homicídios de jovens no Brasil entre o ano de 2000 a 2012 cresceu notoriamente. Diante disso, podemos dizer que a exposição do sujeito jovem a violência acontece mais como vítima de atos violentos do que como autor de práticas de violência.

Ainda que o sujeito jovem cometa “crimes” que pela lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 considera-se ato infracional a porcentagem de jovens envolvidos com delitos é “de 8 a 10 % do total, ou seja, o “mundo adulto” é o principal protagonista da denominada

delinqüência urbana nas grandes e medianas cidades do mundo” (GADEA, 2013, p. 12). O estigma de que a juventude é a categoria social de maior envolvimento com a criminalidade é uma falácia. A mídia é o principal agente propulsor dessa ideologia, “cristalizou-se um imaginário social no qual se associa o segmento juvenil – em especial as classes populares – à condição de protagonistas da violência e, mais ainda, à constituição de uma ameaça indiscriminada a toda a sociedade” (BRASIL *apud* SANTOS et al, 2012, p. 523).

Prevê-se a necessidade de elaboração de políticas públicas voltadas ao segmento juvenil que dê a eles visibilidade e lugar na sociedade e que verdadeiramente sejam promotoras dos direitos dos sujeitos jovens. Mesmo para casos de institucionalização quando se trata de adolescentes infratores entendemos que o cumprimento das medidas socioeducativa deva ir além da instauração de controle e de disciplinamento da conduta. É nessa perspectiva que visualizamos o rap, uma forma de sociabilidade e cultura juvenil como uma alternativa na ressignificação do contexto de jovens e adolescentes.

O CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CREAS II) E A OFICINA DE RIMAS

Na tentativa de analisar o rap como instrumento educativo na ressignificação do contexto de jovens e adolescentes que cumprem medida socioeducativa, realizamos uma pesquisa de campo, associando as observações com o referencial bibliográfico estudado.

A pesquisa ocorreu no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS II) na cidade de Cascavel PR. O centro consiste em uma unidade pública que presta serviços de atenção socioassistencial e acompanhamento a adolescentes e jovens de 12 a 18 anos incompletos em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). O Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) é o documento que norteia o cumprimento de medida socioeducativa pelo adolescente infrator. O período de cumprimento da medida varia conforme a infração cometida e não é determinada pelo centro, mas judicialmente.

De acordo com as informações obtidas com a pedagoga do Centro, no que se refere aos atos infracionais que levaram a aplicação da medida socioeducativa tem-se que a maior incidência de infrações tanto para PSC quanto LA é:

- Associação para o tráfico
- Dirigir veículo automotor sem permissão para dirigir ou habilitação
- Lesão corporal leve

- Furto
- Receitação simples
- Tráfico ilícito de entorpecentes

Grande parte das medidas é cumprida em nível de PSC, sendo que por meio das observações realizadas, foi possível constatar que as infrações são cometidas em grande medida por adolescentes do sexo masculino com idade entre 14 e 17 anos. Há que se considerar ainda, que o discurso midiático sobre a relação dos jovens com a prática de crimes ‘pesados’ é uma falácia considerando os dados obtidos durante a pesquisa.

Está fartamente demonstrado no mundo que o delito protagonizado pela população jovem e menor de idade (contemplando os homicídios, o furto, o roubo e a lesão corporal) é de 8 a 10 % do total, ou seja, o “mundo adulto” é o principal protagonista da denominada delinquência urbana nas grandes e medianas cidades do mundo. Dessa maneira, é falsa tal associação. Por outro lado, a “criminalização das drogas”, considerando-se que o consumo de maconha, por exemplo, é produto de uma juventude que lida com a ilegalidade e que conspira contra a “ordem cidadã”, tem-se estabelecido como discurso estigmatizante para as sociabilidades juvenis, o lazer e a própria experiência jovem. Nesse sentido, influenciados pela megalomania televisiva de muitos programas, grande parte da população assume como “real” dados e acontecimentos que adquirem capacidade construtiva de percepções que se admitem como emanadas do “mundo real”, percepções muitas vezes fundamentada em boatos, fofocas, “diz que me diz”, etc. (GADEA, 2013, p. 12).

O CREAS II realiza o atendimento dos adolescentes de forma sistemática, com frequência mínima semanal que garanta o acompanhamento contínuo e possibilite o desenvolvimento do Plano Individual de Atendimento (PIA). O trabalho na unidade está configurado a partir de atividades socioeducativas de atendimentos individuais, familiares, grupais e de interação com a comunidade. Dentre as várias atividades desenvolvidas no centro o foco da pesquisa de campo foi no acompanhamento de uma das oficinas socioeducativas: a oficina de rima. A instituição oferece um total de 11 oficinas, sendo que 3 delas são específicas de LA e 8 específicas de PSC.

Os adolescentes participam de todas as oficinas oferecidas na instituição de acordo com a modalidade da medida socioeducativa a qual devem cumprir. Todas as oficinas desenvolvidas contam com um plano de trabalho, em que se prevêm os objetivos a serem alcançados na oficina mediante o PIA.

Na oficina de rima são atendidos somente adolescentes em cumprimento de PSC. A oficina iniciou no CREAS II em outubro 2014, sendo ministrada por Geovani de Oliveira, conhecido como Jhow. O jovem é rapper desde 2011 e tornou-se militante do hip hop por meio de atividades realizadas na praça Wilson Joffre em Cascavel – PR.

De acordo com a pedagoga da instituição, o início de novas oficinas depende da contratação dosicineiros, sendo que são oferecidas de acordo com a área de conhecimento do profissional contratado. A opção por abrir a oficina de rima foi colocada pensando numa proposta socioeducativa a partir de uma forma de sociabilidade dos adolescentes: o gênero musical rap.

A oficina ocorre em uma sala anexa ao ginásio de esportes da instituição. São atendidos em média de 10 a 15 adolescentes por dia. O trabalho desenvolvido peloicineiro objetiva em conjunto com as demais oficinas, ser um meio de reflexão dos adolescentes sobre a prática de infrações como porta de entrada para o crime. Nas palavras de Jhow a oficina visa “mostrar aos manos que o crime não compensa que existem outras formas de se expressar, e o rap é uma delas, o rap é uma arma contra o sistema, o crime é cadeia ou caixão”.

A maioria dos adolescentes demonstrava envolvimento com as atividades propostas, poucos evidenciavam desinteresse ou se recusavam a realizar o que oicineiro propunha. Em entrevista gravada com oicineiro questionei sobre a receptividade dos adolescentes em relação à oficina e de acordo com ele:

Isso é uma coisa que tipo é de boa, já é suave, isso ai (o rap) é um convite ali de ficar tudo numa boa memo, assim... que muitos moleques têm muitos problemas com certos educadores, comigo num... tipo nunca teve assim nenhum problema maior assim, porque o rap já é uma coisa que conecta tá ligado, já é uma coisa que tipo é um meio, um meio termo de facilitar o acesso, os cara já se identifica, eu faço uma rima pá os cara fala faz de novo eu quero gravar, não sei o que, pá, muito massa e tal, então é que também é muito da realidade deles o rap (...) (JHOW, Oficineiro de Rima no CREAS II)

As atividades desenvolvidas na oficina pautam-se em:

- Leitura e interpretação de poesias/raps
- Discussões e debates sobre temas elencados em nas letras de rap.
- Assistir documentários, videoclipes e filmes sobre o rap, hip hop e crime.
- Composição de letras de rap

Nas discussões e debates que presenciei, os adolescentes expunham seus pontos de vista sobre temas abordados em poesias (raps) como, violência, crime, preconceito, drogas, desigualdades e a vida na periferia de modo geral. De acordo com oicineiro:

a gente ali tenta fazer eles refletir pelo menos pra valorizar a vida, falar *não minha vida vale mais que só ganha um troco rapidão, ir preso ou morrer tá ligado* (...) muda assim não vai mudar ninguém, mas pelo menos uma reflexão ali é o que eu tento fazer acontecer (...) tem alunos que pá refletem mesmo de um jeito tipo que *nossa mano eu fiz tal coisa e tal e pô não valeu mesmo a pena cara, então vou ficar de boa, arruma um trampo e tal*, ao mesmo tempo também que tem uns cara que *não eu sou vida loca, eu vou vixi, e se desacreditar de mim te mato também*

professor, hehe, assim, fita cabulosa, tem os pontos positivos e negativos, é um público muito grande, e muitos casos (JHOW, Oficineiro de Rima no CREAS II).

Algo que me chamou a atenção era uma pergunta feita pelo educador sempre que iniciava um adolescente novo na oficina. Ele questionava “Você já ouviu rap, ouve, ou gosta rap?” E mais interessante ainda foi constatar que quase todos os adolescentes ouvem e/ou gostam de rap. Nas observações da oficina isso ficou nítido, muitos adolescentes chegavam ali já sabendo fazer as rimas “free style”, o estilo de rap que o MC compõe na hora.

*Eu vejo que eles gostam bastante dos mesmos tipos sabe (...) mais o tipo de música que vão conta bem a realidade memo de periferia, de favela, e também de criminalidade (...) eu boto fé que os moleques assim são bem receptivos (...) é do cotidiano deles, eles já tão convivendo bastante com isso também, a maioria gosta mais de ouvir rap, eu pergunto *cê escuta rap todo dia né cara? É verdade professor só rap.* (...) ai tem uns que gostam, tem uns que já vem já sabendo fazer (JHOW, Oficineiro de Rima no CREAS II).*

Em muitas das observações percebi o aspecto recorrente de valorização e incentivo a educação nas falas do oficineiro, apontando aos adolescentes a educação como contraponto da vida ‘criminosa’. “Você acha que ser rebelde é vive do crime? Rebeldia mesmo é estudar mano, é um tapa na cara do sistema um mano que nasce pobre que nem *nóis* que consegue estudar e entra numa faculdade” (JHOW, Oficineiro de Rima no CREAS II). Em entrevista gravada, falando sobre o aspecto da educação Jhow coloca que:

*O rap são palavras e um ritmo né, então palavras, a pessoa precisa ler, pra ter bastante... é que nem eu falo pros moleque falo *não mano mas se você ta numa guerra cê vai com uma pistolinha ali é nove tiro mano, cê vai morrer, cê vai com uma pistola ou com uma metralhadora né o bagueio que tem mais?* Então o conhecimento é isso, quando você vai rimar se você tiver bastante conhecimento você vai ter muito mais vocabulário, muito mais rimas, vai conseguir falar muito mais (...) ter o conhecimento pra alguém não passar a perna em você, porque você sem conhecimento fica muito vulnerável, então explico bem isso pra eles (...) eu falo que é importante ter o próprio pensamento, ter o pensamento crítico, se fica vendo muita televisão, não pratica uma leitura, não tem um bom raciocínio lógico vira marionete, isso ai que é o mais foda (JHOW, Oficineiro de Rima no CREAS II).*

A oficina de rima diferentemente de algumas oficinas práticas em que se vê a materialização do trabalho desenvolvido - como as oficinas de artesanato e reciclarte, por exemplo - não apresenta resultados palpáveis daquilo que o adolescente produz e se isso tem exercido uma influência positiva sobre ele. Diante desse impasse, e na impossibilidade de serem realizadas entrevistas com os próprios adolescentes, utilizei como referência as letras de rap compostas pelos jovens durante a participação na oficina. Por meio da análise das letras é possível verificar que a oficina vem atingindo seu objetivo de levar o jovem infrator a uma reflexão. As letras versam principalmente sobre temas como violência, crime, drogas,

preconceito e faltas de oportunidade do sujeito jovem principalmente o jovem da periferia. “Esses temas (...) podem ser caracterizados em linhas gerais em relatos de histórias de vida, narrativas de auto-identidade e narrativas de fatos e acontecimentos, que podem ainda, apresentarem uma forma de exposição negativa ou positiva” (MACEDO, 2010, p. 134).

*São vários tipos de violência que acontece
Por causa disso os menor falece
Isso ocorre porque na educação não se investe
Por falta de oportunidade
A molecada entra na marginalidade
E pro político que roba fica na impunidade
Só quem é pobre vai pra trás das grade
É tudo culpa de um sistema falho
Por isso que fazê a paz é nosso trabalho¹⁷*

Esse é apenas um exemplo das músicas compostas pelos adolescentes na oficina. É possível verificar na letra que o adolescente fala a respeito da falta de oportunidades que o sujeito jovem encontra, seja com o pouco investimento em educação e principalmente em formas de lazer e diversão. O autor da letra coloca isso como sendo um dos meios de entrada do jovem na marginalidade. Considerando que “a violência emerge como forma de sociabilidade que denota uma linguagem ou narrativa que procura a “integração negada” ou “postergada”” (GADEA, 2014, p. 12), podemos dizer que a prática de infrações e a violência podem ser caracterizadas como uma forma de expressão do sujeito jovem em oposição à falta de oportunidades e formas diferenciadas de lazer.

Spósito (1994) aponta que os espaços de sociabilidade dos sujeitos jovens nas grandes cidades são muito restritos, a rua acaba se tornando para eles o principal ponto de encontro “nos bairros periféricos, nos grandes conjuntos habitacionais, as formas de lazer institucionalizadas ou públicas são praticamente inexistentes. Parte do tempo livre, entre a escola e o trabalho, é gasta em uma área nas ruas”. A rua além de espaço de socialização juvenil é também um local onde a violência atinge adolescentes e jovens na interação com o mundo da delinquência, do consumo de drogas, do crime, das agressões policiais, principalmente nos bairros periféricos das grandes cidades.

¹⁷ Manteve-se a grafia original da letra composta pelo jovem.

A favela pede paz, violência não da mais
Mano mata mano larga os livros pega o cano

Esse pequeno trecho de uma letra de rap composta pelos adolescentes reflete acerca da questão da violência em relação à vida na periferia. Além de apontar o fato de que a favela seja o principal cenário onde se explicita a violência, o compositor ainda traz a tona um problema permanentemente negligenciado e desprezado consensualmente que é fato de que um mano mata o outro.¹⁸

Divulgando a realidade que permeia a vida do jovem na periferia, o autor nas entrelinhas de sua poesia ainda retoma a questão da educação em contraponto a ‘vida criminosa’ ao dizer que os *manos* deixam os livros de lado para pegar um cano, ou seja, uma arma, o adolescente expõe a questão de que deixar a educação ou a escola é uma via de fácil acesso a entrada do jovem na criminalidade, isso remonta a idéia da necessidade de investimento não só em educação como também em formas públicas de lazer.

Fora da escola o jovem encontra a rua como seu principal espaço de convivência. Na rua o sujeito estabelece diferentes formas de socialização e o rap surge como uma possibilidade de sociabilidade proveniente de um contexto marginalizado. O rap enquanto forma de sociabilidade dos sujeitos jovens marginalizados, e pelo aspecto da formação de identidade “é um importante elemento na formação de um imaginário sobre a vida na periferia (...) é impossível não perceber as continuidades entre as letras dos raps e os discursos e mesmo práticas dos jovens” (LEITE, 2012, p. 147).

O rap como meio de socialização e forma de expressão juvenil, pode contribuir na ressignificação do contexto de jovens e adolescentes (em cumprimento de medida socioeducativa ou não) na perspectiva de que o estilo de vida rap (...) possibilitou a muitos desses jovens uma ampliação significativa do campo de possibilidades, abrindo espaços para sonharem com outras alternativas de vida que não aquelas, restritas, oferecidas pela sociedade (DAYRELL, 2002, 134).

É certo que os verdadeiros impactos sobre os adolescentes só poderiam ser verificados com um acompanhamento efetivo do contexto da vida prática a partir da realização de uma pesquisa etnográfica, que não nos cabe no momento, porém mediante as

¹⁸ É recorrente nos discursos midiáticos a ideia positiva sobre a morte de um jovem de periferia, principalmente se o este jovem possui passagens pela polícia. Consensualmente criou-se a falsa perspectiva de que o sujeito infrator, ou que possui algum envolvimento com drogas deve morrer, e isso se torna ainda mais ‘natural’ quando a morte é posta como “acerto de contas” pelo tráfico de drogas.

leituras realizadas e a partir da análise da oficina de rima é possível afirmar que o rap pode sim contribuir para ressignificar o contexto de jovens e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando objetivamos estudar o gênero musical rap, não se tinha noção das inúmeras questões e desafios que a pesquisa traria. A articulação do tema com as culturas juvenis, o conceito de juventude e a questão da violência vieram nas entrelinhas e de maneira inescapável não puderam ser deixadas de lado. Isso denota que de fato nunca se sabe tudo sobre algo, o conhecimento é inesgotável.

Levando em consideração o rap enquanto uma cultura juvenil, oriunda de processos de socialização e entendendo-o como um instrumento influente na formação de identidades, nosso objetivo foi estudá-lo como possibilidade educativa na ressignificação do contexto de jovens e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na cidade de Cascavel.

A partir das observações realizadas na oficina de rimas, algumas questões estudadas teoricamente puderam ser analisadas, como o aspecto de formação de identidade a partir do gênero musical rap, bem como o envolvimento e a identificação dos sujeitos jovens com esse estilo. Tal identificação foi perceptível não apenas na reprodução de letras de canções ou no fato de que os adolescentes chegavam à oficina sabendo “fazer rap”, mas também no aspecto da vestimenta, no modo de falar, entre outros, que apontam para o compartilhamento de valores e significações em relação ao movimento hip hop de maneira geral.

No que se refere à análise da relação entre violência e juventude, ela foi colocada como uma necessidade a partir do momento em que se definiu como objeto de pesquisa sujeitos jovens circunstancialmente envolvidos com a prática de infrações. A pesquisa foi extremamente importante nesse ponto, pois foi possível desconstruir preconceitos e falsas ideologias tão alardeadas pela mídia, de que os jovens são os principais envolvidos com práticas de violência e a ‘vida do crime’. Isso foi verificado ainda nos próprios dados coletados durante a pesquisa de campo no CREAS II, sobre atos infracionais que levaram a aplicação da medida socioeducativa na cidade de Cascavel no ano 2015. Os dados deixam

claro que o discurso midiático sobre a relação dos jovens com a prática de crimes ‘pesados’ é uma falácia, e que tal discurso tem sido um valioso instrumento de descaracterização dos sujeitos jovens como seres de direitos e não reconhecidos socialmente.

A pesquisa também contribuiu na compreensão da necessidade de elaboração de políticas públicas voltadas à juventude. Políticas que dêem aos jovens visibilidade e lugar na sociedade e que verdadeiramente sejam promotoras dos direitos desses sujeitos, principalmente no diz respeito a espaços para lazer e educação de qualidade, tendo em vista que na observação da oficina de rima esses aspectos foram inúmeras vezes apontados pelos adolescentes e até mesmo ressaltados nas letras de rap por eles compostas.

No que diz respeito ao aspecto educativo, ficou claro na observação da oficina e na entrevista realizada com o oficinairo e a pedagoga do CREAS, de que o rap pode ser caracterizado uma possibilidade educativa e em muito pode contribuir na ressignificação do contexto de jovens e adolescentes que cumprem medida socioeducativa. Utilizar o rap como instrumento educativo num espaço de institucionalização é partir de uma prática social contextualizada, visando desprender a educação de aspectos formalizados e homogeneizadores, permitindo ao jovem expressar sua condição juvenil.

O rap como possibilidade educativa pode significar de acordo com Dayrell

(...) uma referência na elaboração e vivência da condição juvenil, contribuindo de alguma forma para dar um sentido à vida de cada um, num contexto onde se vêem relegados a uma vida sem sentido. Ao mesmo tempo, o estilo de vida rap (...) possibilitou a muitos desses jovens uma ampliação significativa do campo de possibilidades, abrindo espaços para sonharem com outras alternativas de vida que não aquelas, restritas, oferecidas pela sociedade. Querem ser reconhecidos, querem uma visibilidade, querem ser alguém num contexto que os torna invisíveis, ninguém na multidão. Querem ter um lugar na cidade, usufruir dela, transformando o espaço urbano em um valor de uso. Enfim, querem ser jovens e cidadãos, com direito a viver plenamente a sua juventude (DAYRELL, 2002, p. 134).

A presente pesquisa me trouxe inquietações para ir além. Esta, que deveria ser o meu ponto de chegada, acaba por fim sendo apenas um ponto de partida daquilo que poderá trazer inúmeros desdobramentos para realização de outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 4 maio 2015.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.117-136, jan./jun. 2002. [Documento Eletrônico]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, abr. 2003. Trimestral. [Documento Eletrônico] Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>>. Acesso em: 16 maio 2015.

DIÓGENES, Glória Maria dos Santos. **Cartografias da cultura e da violência**: gangues, galeras e o movimento Hip Hop. 1998. 381 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal Do Ceará. [Documento Eletrônico]. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/4060/1/1998_Tese_GMSDDiogenes.pdf> Acesso em: 28 nov. 2015.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, juventudes**: pelos outros e por elas mesmas. In: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA – Mundos Sociais: Saberes e Práticas, nº 254. 2008, Lisboa. [Documento Eletrônico] Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/254.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

FACHINETTO, Rochele Fellini. Juventude e violência: onde fica o jovem numa sociedade “sem lugares?”. In: **A violência na sociedade contemporânea**. Org. Maria da Graça Blaya Almeida. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 161 f. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/violencia.pdf>> Acesso em: 22 dez. 2015.

FIUZA, Alexandre Filipe; MACEDO, Iolanda. A educação informal e o rap como agente educativo. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 31, p.17-32, maio/ago. 2013. [Documento Eletrônico]. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71529334002.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

GADEA, Carlos. Itinerários juvenis em situação de vulnerabilidade social: sobre a realidade juvenil e a violência intersubjetiva e o impacto dos Centros POD Juventude em Porto Alegre (RS). In: 37º **ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**, 2013, Águas de Lindóia. [Documento Eletrônico]. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8591&Itemid=459>. Acesso em: 02 nov. 2015.

_____. Jovens, violência e contemporaneidade: interpretações e desafios da escola. In: **Violência e Educação**: Em busca de novos olhares. Org. Vilmar Malacarne et al. Curitiba: CRV, 2014. p. 229.

GOHN, Maria da Glória. **EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E CULTURA POLITICA**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 128 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&a Editora, 2006. 102 p. [Documento Eletrônico]. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/geo/identidade_cultural_posmodernidade.doc>. Acesso em: 04 out. 2015.

LEITE, Tiago Pereira. **Entre nóias, playboys e a galera da vila**: uma etnografia das relações sociais entre jovens da periferia de Paranaguá - PR. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/campus de Toledo, Toledo, 2012. [Documento Eletrônico] Disponível em:

<http://200.201.88.199/porta1pos/media/File/ciencias_sociais/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Tiago%20Pereira%20Leite.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2015.

MACEDO, Iolanda. **O discurso musical rap**: expressão local de um fenômeno mundial e sua interface com a educação. 2010. 230 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Cascavel, 2010. [Documento Eletrônico]. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/5708/4285>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, [São Paulo], v. 17, n. 2, p.173-205, nov. 2005. Semestral. [Documento Eletrônico]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a08v17n2.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2015.

SANTOS, Luana Isabelle Cabral dos. Et al. Juventude e violência: trajetórias de vida e políticas públicas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 521-538, 2012. [Documento Eletrônico]. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v12n2/artigos/pdf/v12n2a12.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2015.

SCHROEDER, Tania Maria Rechia. Violência Escolar: O movimento entre as forças da ordem e da desordem. **Educação e cidadania**, [S.l.], p. 1-10, 2008. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/educacaoecidadania/article/view/140/66>>. Acesso em: nov. 2016.

SILVA, Cristiane Rodrigues; SILVA, Pâmela Costa da. Juventude e cultura: reflexões acerca das culturas juvenis no currículo escolar. **Artifícios: Revista do Difere**, Pará, v. 2, n. 3, p.1-17, ago. 2012. Semestral. [Documento Eletrônico]. Disponível em: <http://www.artifícios.ufpa.br/Artigos/artigo_cris.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2015.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p.161-178, nov. 1994. [Documento Eletrônico]. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v0512/Sociabilidade.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

TITON, Andréia Piana. ZANELLA, Andréa Vieira. **Jovens de Classes Populares e Suas Relações na/com a cidade De Florianópolis/Sc**. In: I Seminário Violar Problematizando as Juventudes na Contemporaneidade, 2010, Campinas. Anais. Campinas, Unicamp, 2010. p. 31 – 46. [Documento Eletrônico]. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/semviolar/anais/Anais-ISemViolar.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

VIANA, Nildo. Juventude e Identidade. **Estudos**, Goiânia, v. 36, n. 1-2, p.145-154, jan./fev. 2009. Bimestral. [Documento Eletrônico] Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/estudos/article/viewFile/1022/720>>. Acesso em: 04 out. 2015.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2014** – Os jovens dos Brasil. Flacso. Brasília, 2014.

**DO TAYLORISMO/FORDISMO À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: IMPLICAÇÕES DOS REGIMES DE ACUMULAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO
FROM TAYLORISM / FORDISM TO FLEXIBLE ACCUMULATION: IMPLICATIONS OF THE ACCUMULATION SCHEMES FOR THE WORLD OF WORK**

João Kaio Cavalcante de Morais¹⁹

Dante Henrique Moura²⁰

Resumo: Como atividade predominantemente humana, o trabalho se constitui enquanto ação de transformação da natureza para suprir as necessidades e os interesses dos homens. Apesar disso, nota-se que esse sentido foi desapropriado pela lógica do capital ao longo dos últimos três (3) séculos. Esse artigo tem como objetivo analisar a categoria trabalho no contexto dos regimes de acumulação de capital. Para isso, consultou-se os textos de Marx (1980), Harvey (2014), Antunes (2009), dentre outros. O que caracterizou essa pesquisa enquanto bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa. Percebeu-se, a partir dos textos dos autores, a existência de 2 (dois) regimes de acumulação: o Taylorismo/Fordismo e a Acumulação Flexível. O primeiro teve como principal característica a produção em massa e a divisão do trabalho em manual e intelectual. Já no segundo notou-se uma maior flexibilização da produção, com o intuito de atender as demandas do mercado, o que ocasionou mudanças significativas no mundo do trabalho, culminando em jornadas de trabalho mais flexíveis, empregos temporários e terceirizados, bem como perda de direitos trabalhistas.

Palavras-chaves: Trabalho – Capitalismo – Fordismo – Acumulação Flexível.

Abstract: Work is an action of transformation of nature to meet the needs and interests of men. This sense has been expropriated by the logic of capital over the last three (3) centuries. The purpose of this article is to analyze the category of labor in the context of capital accumulation regimes. We have recourse to Marx (1980), Harvey (2014), Antunes (2009). What characterized this research as a bibliographical from a qualitative approach. From the authors' texts, we can see the existence of two (2) regimes of accumulation: Taylorism / Fordism and Flexible Accumulation. The first one had as main characteristic the mass production and the division of the work in manual and intellectual. In the second, production was more flexible, in order to meet the demands of the market, which led to significant changes in the world of work, culminating in more flexible working hours, temporary and outsourced jobs, as well as loss of rights Labor markets.

Keywords: work – capitalismo – Fordism – Flexible build-up.

INTRODUÇÃO

¹⁹ João Kaio Cavalcante de Morais, Mestrando em Educação pelo IFRN, Professor de Biologia do Estado do Rio Grande do Norte - kaioifrn@gmail.com

²⁰ professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN - mestrado acadêmico (PPGEP) - dantemoura2014@gmail.com

Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) e o Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), o presente artigo surge como um instrumento avaliativo referente a disciplina de “Sociedade, Trabalho e Educação” cursada ao longo do primeiro (1º) período do mestrado acadêmico em questão.

No momento foi pedido que os mestrandos buscassem relacionar seus respectivos objetos de estudo da dissertação com as questões discutidas ao longo da disciplina. Para que se possa compreender tal intento é necessário localizar o leitor com relação a delimitação do objeto de estudo de caráter dissertativo, para que assim, possa ser compreendido o objeto de investigação do presente artigo.

A pesquisa dissertativa na qual centra-se o olhar no PPGEP tem como intuito constituir uma base de saberes docentes que ancore o trabalho do professor de Biologia no Ensino Médio Integrado (EMI). Parte-se da prerrogativa que o professor constrói e reconstrói seus saberes no trabalho e pelo trabalho (TARDIF, 2014). Logo, quando esse espaço de atuação apresenta características muito específica, faz-se necessário desvelar suas bases e/ou princípios.

As reflexões em torno do espaço de trabalho docente associada a uma profunda análise sobre a formação docente podem contribuir no sentido de propor uma base de saberes específicos ao trabalho do professor²¹. Ao enveredar por esse caminho, percebe-se que as discussões pontuais inerentes ao EMI, como por exemplo, a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e o currículo integrado, são relevantes uma vez que exigem do professorado uma postura ética, política e pedagógica específica dos demais espaços de atuação.

Para compreender essas especificidades é necessário desenvolver uma reflexão em torno da sociedade atual em que se encontra a humanidade, localizando o trabalho em meio a isso, haja vista que esse é um dos princípios norteadores da proposta do EMI. Logo, compreender o sentido do trabalho imerso na lógica do capital, pode contribuir para um melhor entendimento do espaço de atuação docente, nesse caso, o EMI.

Portanto, o presente artigo tem como objetivo analisar aspectos da categoria trabalho no contexto dos regimes de acumulação de capital. Para isso, foi consultada as obras

²¹ Além disso, a pesquisa busca analisar a formação inicial e continuada do professor de Biologia para atuar no EMI, constituindo os dois (2) elementos base para construção/mobilização/articulação dos saberes docentes: espaço de trabalho e formação docente.

de Marx (1980), Harvey (2014), Antunes (2009), dentre outros. O que caracterizou essa pesquisa enquanto bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa.

O estudo encontra-se organizado a partir da introdução e 3 (três) tópicos. No 2º tópico discorre-se a respeito da categoria trabalho em seu sentido ontológico, bem como a desapropriação desse sentido pelo modo de produção capitalista. No 3º tópico discute-se a questão dos regimes de acumulação capitalistas e as implicações destes para o mundo do trabalho. No 4º e último tópico apresenta-se as conclusões.

O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E A ESPROPRIAÇÃO DO SENTIDO DO TRABALHO: UMA BREVE ABORDAGEM

O trabalho, segundo a visão Marxiana – e marxista –, é uma realização essencialmente humana, foi no trabalho que os indivíduos, homens e mulheres, distinguiram-se das formas de vida dos animais. O trabalho, nesse sentido, converte-se em um momento de mediação sociometabólica entre a humanidade e a natureza, ponto de partida para a constituição do ser social. Sem ele, a vida cotidiana não seria possível de se reproduzir (ANTUNES, 2009a).

De acordo com Antunes (2009a) se a vida humana se resumisse exclusivamente ao trabalho, seria a efetivação de um esforço penoso, aprisionado o ser social em uma única de suas múltiplas dimensões. Se a vida humana necessita do trabalho humano e de seu potencial emancipador, ela deve recusar o trabalho que aliena e infelicita. Isso evidencia que o ser humano se constitui além do trabalho, sendo este, uma das dimensões.

Marx (1980, p.59) comenta que como criador de valores de uso²² como trabalho útil, é “o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana”. Ainda remetendo aos estudos de Marx (1980,

²² Os seres humanos se apropriam da natureza para satisfazer suas necessidades e vontades. Essa apropriação é um processo material incorporado nos atos de produção e consumo. Sob condição de produção de mercadoria, os atos de produção e consumos são separados pela troca. Mas a apropriação da natureza sempre vai permanecer. Esse lado material das mercadorias é capturado em suas relações os desejos e necessidade humana pelo conceito de seu valor de uso (HARVEY, 2013). Quando essa condição é apropriada pelo capitalista, ela deixa de apresentar uma perspectiva qualitativa (trabalho sobre condição de transformação da natureza) e passa a produzir valor para o dono do capital, numa relação quantitativa. Isso, em uma sociedade capitalista apresenta grande importância. Os produtores (donos do capital) usam uma determinada quantidade de dados –força de trabalho, matérias-primas e instrumentos de produção– para criar uma quantidade de produtos físicos que é usada para satisfazer os desejos e as necessidades de um determinado número de pessoas, a isso se dar o nome de valor de troca. De acordo com Marx (1980, p.116), o valor de troca é o “modo necessário de expressão ou forma de manifestação do valor”.

p.120), o autor esclarece que “o trabalho útil é uma eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”.

Ao mesmo tempo que os indivíduos transformam a natureza externa, alteram também a sua própria natureza humana, num processo de humanização, recíproca que converte o trabalho social num elemento central do desenvolvimento da sociedade (ANTUNES, 2009a).

Ao longo da história, o trabalho vem assumindo várias formas, como o trabalho escravo, o trabalho autônomo dos artesãos pré-revolução industrial. A partir da revolução industrial, sob a hegemonia²³ do modo de produção capitalista, o trabalho assume majoritariamente a forma de emprego, na qual o trabalhador vende a sua força de trabalho²⁴ para o detentor do capital²⁵ no mercado de trabalho (MOURA, 2013).

Sendo assim, percebe-se que o trabalho foi se constituindo, ao longo da história, a partir de uma perspectiva distante do sentido exposto nos parágrafos anteriores. Nota-se que a partir da sociedade capitalista, a conjuntura e a apropriação do trabalho pelos donos do meio de produção foi delimitando um percurso que se encontra ainda muito presente em nossa atual sociedade: o trabalho na forma de emprego.

Nesse sentido, o que era uma finalidade central do ser humano, converte-se em meio de subsistência e de interesses. A força de trabalho torna-se uma mercadoria²⁶, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não em primeira necessidade de realização humana (HARVEY, 2013; ANTUNES, 2009a).

O modo de produção capitalista, portanto, se apropriou da condição natural do homem para seu próprio interesse. Isso foi possível a partir de um conjunto de princípios e fundamentos²⁷ muito bem elaborados no qual tornou o trabalho uma mercadoria.

O trabalho, dentro desse modo de produção capitalista, encontra-se imbricado na produção gerando lucros para o dono do capital, que se utiliza da força de trabalho do trabalhador para obter mais capital –leia-se mais lucros. Harvey (2013, p.52) explica essa

²³ De acordo com Spinelli e Lyra (2007) pode-se compreender hegemonia como a capacidade que uma classe tem de –aliada a outras classes ou frações destas– conquistar, manter e ampliar sua esfera de liderança sobre a sociedade como um todo.

²⁴ Entende-se, a partir dos estudos de Harvey (2013, p.70), a força de trabalho como “a capacidade de realizar na forma-mercadoria certa quantidade de tempo de trabalho socialmente necessário”.

²⁵ Um capitalista, de acordo com Harvey (2013) é um agente econômico que coloca dinheiro e mercadorias em circulação para produzir mais dinheiro.

²⁶ Mercadoria é uma “incorporação dos valores de uso e de troca” (MARX, 1980, p.178). Harvey (2013, p.59) comenta que “o único atributo que todas as mercadorias têm em comum é o fato de serem produtos do trabalho humano”.

²⁷ Não é objetivo dessa investigação discorrer profundamente a respeito da organização do modo de produção capitalista. Sugere-se, para maiores aprofundamentos, a leitura de Marx (1980) e Harvey (2013).

dinâmica ao pontuar que os trabalhadores dependem da mercadoria capitalista para “satisfazer suas necessidades, ao mesmo tempo que os produtores de mercadoria dependem dos trabalhadores para gastar o seu dinheiro com as mercadorias que os capitalistas podem produzir”.

Isso quer dizer que os trabalhadores, submetidos a hegemonia do capital, estão subordinados duplamente a dinâmica do modo de produção capitalista, haja vista que ao mesmo tempo que eles vendem sua força de trabalho para o dono do capital, eles também compram –por decorrência do valor da sua força de trabalho fixada no contrato de emprego– as mercadorias que estão à venda –por exemplo, carro, casas e eletrodomésticos.

Uma vez que os capitalistas adquirem força de trabalho, eles podem colocá-la para trabalhar de maneiras benéficas para eles próprios. Como os capitalistas compram certa extensão de tempo durante a qual mantêm os direitos de uso da força de trabalho, eles podem organizar o processo de produção –esse fator é fundamental no modo de produção capitalista e ao longo dos anos passou por algumas modificações– para garantir que os trabalhadores, durante aquele período, produzam um valor maior do que recebem (HARVEY, 2013).

A análise da produção e da troca de mercadorias revela a existência de dois papéis distintos e opostos na sociedade capitalista (HARVEY, 2013). Marx (1980, p.60) evidencia que essas duas (2) classes são as “personificações das relações econômicas, como suporte das quais elas se defrontam umas com as outras”.

Ou seja, essas classes vivem, dentro do modo de produção capitalista, em constante conflito, apesar de uma não existir sem a outra. Marx (1980) ainda aborda as implicações sociais, morais, psicológicas e políticas desses papéis distintos e parte de uma representação de duas (2) classes da estrutura social capitalista, nessa produção optou-se por chamá-las de classe dominante e classe trabalhadora.

Harvey (2013, p.71) destaca que a relação entre o capital e o trabalho, no cerne da produção capitalista, não tem uma base natural, ela surge como resultado de um processo histórico específico –a saber, o apogeu da classe dominante e a submissão da classe trabalhadora. O autor lembra que

nenhuma das classes, no modo de produção capitalista, pode viver uma sem a outra, embora a antítese entre elas seja profunda. Seu desenvolvimento mútuo assume várias formas intermediárias e segue de forma desigual por setor e por região. Mas, finalmente, a relação entre o capital e o trabalho se torna hegemônica e dominante dentro de uma formação social, no sentido de que toda a estrutura e direção do desenvolvimento dança principalmente conforme a música. E nesse ponto se justifica chamarmos essa sociedade uma sociedade capitalista.

Nesse sentido, entende-se que a humanidade, de uma forma geral, vivencia uma sociedade capitalista, caracterizada por duas (2) classes sociais, em que uma não se sustenta sem a outra. Por isso, compreende-se que a história dessa sociedade é permeada por conflitos e contradições. Apesar dessas contradições, percebe-se que uma classe especificamente, se sobressai a outra, justamente por ser detentora dos meios de produção, trata-se da classe dominante.

DO TAYLORISMO/FORDISMO À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL TRANSFORMAÇÕES NO SENTIDO DO TRABALHO

Tendo a compreensão que o trabalho, em seu sentido histórico, encontra-se submetido à lógica do capital, pretende-se, nesse tópico, mesmo que brevemente, discorrer a respeito das implicações dos regimes de acumulação capitalista para o mundo do trabalho.

Para que se possa alcançar tal intento, é necessário a conceituação do termo regime de acumulação. Harvey (2014, p.117) o compreende como “a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução dos assalariados”.

Harvey (2014) esclarece que um regime de acumulação é organizado a partir de regras e processos sociais interiorizados que tem o nome de modo de regulamentação. No cerne desse modo de regulamentação encontra-se as classes que movimentam o regime de acumulação: a classe dominante e a classe trabalhadora.

De acordo com Mészáros (2010, p.79) “o capital, de uma forma geral, não pode ter outro objetivo que não sua própria autorreprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar de modo absoluto”. Ou seja, os regimes de acumulação e respectivamente seu modo de regulamentação tem o intuito de controlar o capital e o trabalho, subordinando-os aos seus próprios interesses.

O modo de produção capitalista já vivenciou dois (2) regimes de acumulação: o Taylorismo/Fordismo e a Acumulação Flexível. Um fator primordial se faz presente entre um regime e outro: o esgotamento da acumulação. A esse esgotamento dá-se o nome de crise cíclica do capital.

Com relação ao Taylorismo/Fordismo, Castells (1999, p.212) evidencia que o

modelo de produção em massa, ou simplesmente fordismo, fundamentou-se em ganhos em ganhos de produtividade obtidos por economias de escala em um processo mecanizado de produção padronizada com base em linhas de montagem, sob as condições de um grande mercado por uma forma organizacional específica: a grande empresa estruturalizada nos princípios de integração vertical e na divisão social e técnica institucionalizada de trabalho. Esses princípios estavam inseridos nos métodos de administração conhecidos como taylorismo e organização científica do trabalho.

Logo, o Fordismo, tem como base um pressuposto que antecede a sua própria gênese, o Taylorismo. Segundo Cattani (1997), o Taylorismo pode ser considerado o sistema de organização do trabalho, especialmente industrial, baseado na separação das funções de concepção e planejamento das funções de execução, na fragmentação e na especialização das tarefas, no controle de tempo e movimentos e na remuneração por desempenho. Esses princípios de racionalidade produtiva do trabalho foram sistematizados e desenvolvidos pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915).

Apesar das sucintas e iniciais, as reflexões do Castells (1999) e do Cattani (1997) já norteia os pressupostos desse regime de acumulação, em que se fundamentou basicamente no aumento de produtividade –e lucro– através de um processo mecanizado de produção de massa em linhas de montagem. Para alcançar tal intento, utilizou-se de um já conhecido instrumento, o Taylorismo. Por isso, nessa produção, intitula-se como Taylorismo-Fordismo.

Os princípios da administração científica era um influente tratado que descrevia como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada tarefa e da organização das mesmas em fragmentos segundo padrões rigorosos de tempo e estudo de movimento (HARVEY, 2014). Percebe-se, portanto, implicações fundamentais no trabalho, a partir do momento em que se apropria a fragmentação e a otimização do mesmo com o objetivo de aumentar a produtividade.

Observou-se, portanto, uma acentuada racionalização de operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o desperdício na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, visando a intensificação das formas de exploração. O trabalho, nesse sentido, era parcelar e fragmentado, o que reduziu a ação operária a um conjunto repetitivo de atividade cuja somatória resultava no trabalho coletivo (ANTUNES, 2009b).

Antunes (2009b) comenta que foi a partir desse momento que o trabalho se dividiu em intelectual e manual. O primeiro grupo de sujeitos (muito reduzido), elaborava,

enquanto que o segundo, executava. Os trabalhadores desenvolviam suas atividades de forma individualizadas, entretanto um elemento fazia a mediação e determinativa o tempo de trabalho, a esteira. A cargo do trabalho intelectual e do desenvolvimento das atividades que exerciam maior nível de reflexão, ficava a gerência científica.

Antunes (2009b) diz que a introdução da organização científica Taylorista do trabalho na indústria automobilística e sua fusão com o fordismo acabaram por representar a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo de várias décadas do século XX, sendo somente entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970 que esse padrão produtivo começou a dar sinais de esgotamento.

Consequentemente, o capital buscou alternativas para contornar sua própria crise. Antunes (2009b, p.33) abrange mais essa discussão ao afirmar que

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de denominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal. A isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para repor os patamares de expansão anteriores.

Antunes (2009b) explica que o capital deflagrou várias transformações no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de acumulação flexível, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, em que se destaca especialmente o toyotismo ou o modelo japonês.

A esse regime de acumulação, chama-se, nessa produção, de acumulação flexível, coadunando com a nomenclatura utilizada por Harvey (2014). O autor explicita que esta é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo, haja vista que ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo.

É possível dizer que o padrão de acumulação flexível articula um conjunto de elementos de continuidade e descontinuidade que acabam por conformar algo relativamente distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação. Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura

produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas (ANTUNES, 2009b).

Isso teve influência direta no mundo do trabalho, no qual, segundo Harvey (2014), passou por uma radical reestruturação. Diante do cenário de crise, o capital tirou proveito da situação e começou a impor regimes e contratos de trabalhos mais flexíveis. O autor ainda cita a dificuldade em desenvolver um quadro que reflita esse cenário de empregos mais flexíveis, justamente por ser muito volátil. Mas, o que fica de mais característico nesse momento histórico é a aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado.

Antunes (2009b) sinaliza um quadro similar ao levantado por Harvey (2014) ao comentar que as mudanças na forma de organização das empresas têm alteração direta no mundo do trabalho: desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria.

Como resultado a isso, surgem os trabalhos em equipe e o envolvimento participativo dos trabalhadores, que na gênese requer uma participação manipulada e que preserva na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O trabalho polivalente, multifuncional e qualificado, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho (ANTUNES, 2009b).

De acordo com Antunes (2009b), essas mudanças desregulamentam os direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria.

Trata-se, portanto, de um movimento de reorganização do trabalho no qual a principal finalidade é a intensificação das condições de exploração do trabalhador e, conseqüentemente, do trabalho, reduzindo ou até mesmo eliminando o trabalho improdutivo e a força sindical da classe trabalhadora.

Dessa forma, percebe-se que a mudança de um regime de acumulação para o outro, decorrente de uma crise e de pressões advindas de alguns setores da sociedade – inclusive os trabalhistas –, fizeram com que o capital fosse condicionado a modificar a organização da produção nas fábricas, passando de um modelo rígido, de alta produção, para

um modelo mais flexível, que atendesse as demandas do mercado. Isso teve forte influência na organização e gerenciamento do trabalho, ocasionando mais trabalhos temporários e terceirizados e conseqüentemente um enfraquecimento dos sindicatos e perda de direitos trabalhistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com intuito de discutir a respeito do sentido do trabalho no modo de produção capitalista e mais precisamente nos regimes de acumulação, o presente texto evidenciou que o trabalho, em seu sentido ontológico, apresenta-se como ação fundante no desenvolvimento humano e na relação com a natureza. Em contrapartida, viu-se que o modo hegemônico de produção atual desapropriou esse sentido inato transformando o trabalho em força de trabalho, a partir de um contrato, ou um emprego.

Nesse sentido, dentro da própria lógica do capital, o trabalho foi sendo desapropriado da condição histórica a partir dos regimes de acumulação do capital, que demandou mudanças significativas no sentido do trabalho. Dentre os regimes, pode-se citar o Taylorismo/Fordismo e a Acumulação Flexível. O primeiro teve como principal característica a divisão do trabalho em manual e intelectual. O segundo, por sua vez, chama atenção pelos mecanismos flexibilizados de trabalho, aumentando assim os empregos temporários e terceirizados, diminuindo os direitos trabalhistas.

Dessa forma, compreende-se que essa produção contribuiu para a investigação de caráter maior, como já explicitado No tópico *situando o estudo*, haja vista que pôde-se compreender o sentido do trabalho na sociedade capitalista e a sinalização da divisão do trabalho em intelectual e manual, bem como as implicações disso para o trabalho docente, haja vista que o professor tanto exerce uma função de formação dos sujeitos para o mundo do trabalho, bem como eles também são sujeitos imersos na lógica do capital. Seu trabalho pode contribuir com a lógica do capital, por outro lado podem posicionar os estudantes numa perspectiva contra hegemônica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho. In: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (Org.). **Infoproletários**: degradação real e virtual do trabalho. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2009a. p. 231-239a.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009b.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATTANI, Antonio David. Taylorismo, in Cattani, Antonio David (org), **Trabalho e Tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. 14 ed. São Paulo: Loyola. 2014.

_____. **Os limites do capital**. 2013. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, KARL. **O capital**: crítica da economia política. 5. ed. Livro 1 v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MÉSZÁROS, István. **Atualidade histórica da ofensiva socialista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 109-141.

SPINELLI, José Antonio; LYRA, Rubens Pinto. Capitalismo de acumulação flexível e as categorias gramscianas. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p.567-587, jul. 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SUD MENNUCCI – EDUCADOR PAULISTA: PORQUE ESTUDÁ-LO HOJE?

SUD MENNUCCI – PAULISTA EDUCATOR: WHY STUDYING IT TODAY?

Lis Angelis Padilha de Menezes²⁸

Paolo Nosella²⁹

Resumo

O estudo e a preservação da memória de educadores paulistas são relevantes no sentido de fornecer subsídios para a discussão sobre as contribuições teóricas e práticas destes educadores na história da educação brasileira. Ressalta-se que muitos destes ainda são pouco conhecidos no cenário acadêmico, sobretudo nas pesquisas e produções realizadas nos programas de *stricto sensu* em educação no estado de São Paulo. Aqui pretendemos destacar a importância de Sud Mennucci para elucidar os problemas da educação brasileira e do ensino rural, sobretudo no contexto da década de 1930.

Palavras-chave: Sud Mennucci - Educador paulista - Ensino rural - História da Educação Brasileira - Escolanovismo

Abstract

The study and preservation of the memory of educators from the state of São Paulo (paulista educators) are relevant in order to provide subsidies for the discussion about the theoretical and practical contributions of these educators in the history of Brazilian education. It should be noted that many of these are still little known in the academic scene, especially in the research and productions carried out in *stricto sensu* programs in education in the state of São Paulo. Here we want to highlight the importance of Sud Mennucci to elucidate the problems of Brazilian education and rural education, especially in the context of the 1930s.

Keywords: Sud Mennucci – Paulista educator - Rural education – The history of Brazilian Education – New School

INTRODUÇÃO

Sud Mennucci (1892-1948), professor, jornalista e crítico literário, foi um intelectual de expressivo destaque na sociedade de educação paulista. Embora o seu nome não esteja nas coleções dos grandes educadores brasileiros, seus estudos e pensamentos oferecem a oportunidade de discutir a dialética entre campo e cidade, destacando questões sobre o ensino rural, o abandono do campo e a inviabilidade da urbana.

Enquanto o Brasil, e sobretudo a sociedade paulistana, vivenciava a era da modernidade, da industrialização, da urbanização, da chegada da escola nova, na década de

²⁸ Lis Angelis Padilha de Menezes, Doutorado em Educação. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação/ *Lato Sensu* - Universidade Nove de Julho (UNINOVE) - São Paulo – SP - lis_angelis@yahoo.com.br

²⁹ Paolo Nosella, Doutorado em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação/ *Stricto Sensu* - Universidade Nove de Julho (UNINOVE) - São Paulo – SP - nosellap@terra.com.br

1930, Sud Mennucci defendia a necessidade de integração da zona rural à realidade brasileira. Argumentava que, embora o Brasil fosse, essencialmente, um país de economia agrícola, historicamente, a política nacional favorecia apenas a expansão das grandes cidades, desencadeando assim o êxodo rural. Para ele, o problema não está em beneficiar as cidades, mas em ignorar o campo, fonte primária da riqueza de uma nação.

De acordo com Mennucci (1930, 1935, 1944), o movimento de desvalorização da zona rural teve suas raízes históricas num conceito colonial de trabalho. Ele explica que a aristocracia brasileira, herdeira da violência escravagista, incorporou a antipatia pelo trabalho agrícola, vinculando-o às classes menos cultas, como os indígenas e afrodescendentes e, mais tarde, quando tentou escravizar os imigrantes. Para ele, a ausência de uma concepção que dignificasse o trabalho fez com que se ignorasse a profunda ação educativa que este exerce sobre o homem, desencadeando um efeito desastroso para a economia do país.

A proposta filosófica, política e educacional de Sud Mennucci parte da premissa de que, para haver a integração da zona rural à realidade brasileira, é necessária a criação de uma consciência agrícola. Esta, por sua vez, se construirá por meio da tarefa educativa e da subdivisão de terras, rompendo com o vício cristalizado da monocultura latifundiária que oprime a formação da pequena propriedade e do pequeno agricultor.

Com relação à tarefa educativa, Sud Mennucci chama a atenção para as políticas públicas em favor do ensino rural, reiterando a necessidade de repensar a formação e valorização do professor da zona rural, da educação para o trabalho agrícola, da estrutura e organização da escola com base em seus métodos de ensino-aprendizagem condizentes com a realidade e necessidades do campo.

Com efeito, o pensamento do professor Sud Mennucci destacou-se no cenário da educação brasileira, no que se refere ao ensino rural, e é reconhecido por aqueles que o conheceram no passado e, ainda hoje, pelo seu pioneirismo como o “Pai do ruralismo” no Brasil. Seu posicionamento sobre o ensino rural foi e é visto por muitos educadores e intelectuais da época, e da atualidade, como arcaico, mas, para outros, é profético.

Assim, a escolha pelos estudos da vida e obra de Sud Mennucci, além da sua importância para a historiografia da educação, que conta com poucas análises de sua obra, foi motivada pelo interesse de conhecer, principalmente, seu pensamento a respeito do ensino rural que, hoje, emerge como um problema grave na educação nacional.

QUEM FOI SUD MENNUCCI?

Filho de imigrantes italianos, nasceu aos vinte dias do mês de janeiro de 1892, em Piracicaba, cidade localizada na região noroeste de São Paulo.

Diplomado pela Escola complementar de Piracicaba, cujo título habilitou-o como professor primário, de fato, não teve grande formação acadêmica. Entretanto, é reconhecido como professor, jornalista, escritor, crítico literário, estudioso de geografia e estatística.

Iniciou sua carreira como professor da zona rural no município de Cravinhos, interior de São Paulo (1910-1920). Nesse período também teve início sua carreira jornalística. Escrevia crônicas e artigos para jornais piracicabanos, falando sobre educação, sobre as guerras dos países europeus, sobre os problemas ferroviários e de telefonia que o Brasil vivenciava.

Em 1920, foi convidado por Sampaio Dória, diretor geral de instrução pública, para dirigir o Escritório Central de Recenseamento Escolar do Estado de São Paulo. Dentre os dados levantados, evidenciou em suas estatísticas que cerca de 53% da população urbana de São Paulo era analfabeta e 70% da população rural não tinham acesso à escola.

Após a Reforma Paulista de Ensino, assegurada pela Lei n.º 1.750, de 8 de dezembro de 1920, também conhecida como Reforma Sampaio Dória, Sud Mennucci assumiu o cargo de delegado de ensino dos municípios de Campinas e Piracicaba (1921-1925), onde colocou em prática suas ideias ruralistas, ampliando o número de grupos escolares e escolas municipais para a população rural. Embora descontente com os resultados da Reforma Paulista de Ensino (1920) e as mudanças educacionais que privilegiavam as regiões urbanas, e sobretudo as regiões economicamente favorecidas do estado de São Paulo, Sud Mennucci permaneceu como delegado de ensino até o ano de 1925.

Nesse ano, recebeu o convite de Julio de Mesquita Filho, proprietário, diretor e redator-chefe do jornal *O Estado de São Paulo*, para assumir a redação do referido jornal e a coluna diária intitulada *Questões Pedagógicas*. No ano seguinte, foi convidado para participar do Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo. Tal inquérito, idealizado e coordenado por Fernando de Azevedo, teve a participação de Sud Mennucci, Renato Jardim, Lourenço Filho e demais educadores vinculados ao jornal *O Estado de São Paulo*. Para Nery (2009), o Inquérito tinha como alvo as principais deficiências da Reforma de Ensino de 1925, idealizada por Pedro Voss, então diretor geral de instrução pública (1924-1927), evidenciando assim as disputas pela legitimidade no campo educacional paulista.

Após o término do Inquérito, Fernando de Azevedo assumiu, em 1927, a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e convidou Sud Mennucci para chefiar o recenseamento escolar juntamente com Renato Jardim, Paulo Maranhão, dentre outros.

Giesbrecht (1997) considera que os resultados do recenseamento escolar de 1927 não agradaram aos membros da sociedade carioca, uma vez que tais resultados foram de encontro aos dados do recenseamento escolar de 1920, que apontava a existência de mais de 200 mil crianças com idade entre 6 e 12 anos. Contraditoriamente, os dados do recenseamento de 1927 indicavam aproximadamente 141 mil crianças nessa mesma faixa etária, ou seja, 30% a menos do que os dados apontados sete anos antes.

Após o término do recenseamento escolar, Sud Mennucci retornou para a redação do jornal *O Estado de São Paulo* e foi convidado para participar como membro da Comissão Executiva Paulista da III Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo, em setembro de 1929. O objetivo da conferência era difundir os modelos pedagógicos da Escola Ativa.

A participação de Sud Mennucci provocou aplausos e polêmicas no cenário educacional paulista, desencadeando inclusive um debate por meio de réplica e tréplica com o amigo e presidente da Sociedade de Educação de São Paulo³⁰, Renato Jardim.

Na ocasião, Sud Mennucci publicou um artigo no jornal *O Estado de São Paulo*, comentando os resultados da III Conferência Nacional de Educação, com o título *A Escola Paulista*, no qual defendia a existência de uma escola mista, resultante da convergência entre a escola clássica e a escola nova. Para Sud Mennucci (1929), não havia em São Paulo nem escola nova nem tradicional, mas, sim, uma escola dinâmica, do tipo mista, criada pela inteligência do professorado paulista com base na escola clássica. Em suas palavras:

Tenho-me declarado sempre partidário da escola nova, mas sem nunca me haver comprometido com a aceitação de um determinado tipo dos que existem pelo mundo. Reportei sempre o meu assentimento, em prol das medidas inovadoras, á obrigatoriedade de criar a escola brasileira. As escolas dos outros países, por muito que me suscitem a admiração, nunca me fizeram esquecer que são figurinos para outros corpos e para outros talhes. Ainda neste passo me inspira um grande

³⁰ Sociedade de Educação de São Paulo foi uma agremiação, fundada em 1922, em São Paulo, por um seletivo grupo de professores e educadores, ligados ao ensino público e privado, em seus diferentes níveis. Teve uma atuação de destaque no cenário educacional, sobretudo no período de 1922 a 1931. Dentre os principais membros destacam-se: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Renato Jardim, Sampaio Dória, Almeida Junior, Guilherme Kuhlmann, Sud Mennucci, dentre outros.

inovador, Dewey, naquella seu luminoso conceito de que “a unidade de todas as sciencias se encontra na geographia”. E a geografia de meu paiz me ensina que a roupa que se encommendasse de fora para a nossa gente, seria typicamente de carregação, differente daquela outra que Claparede quer, “a roupa sob medida...”. (MENNUCCI, 1930b, p. 11).

Renato Jardim manifestou-se contrário ao posicionamento de Sud Mennucci, pontuando que o “distinto professor de firmada reputação” (Sud Mennucci), estava equivocando e não explanava coisa alguma sobre a distinção entre a “escola clássica” e a “escola ativa”; apenas defendia a nacionalização da escola nova, porém, em moldes conservadores e tradicionais:

O autor do artigo, o nosso amigo Sud Mennucci, tomando conhecimento do que então escrevemos, e das perplexidades em que o seu interessante trabalho nos deixou, escreve a propósito, neste mesmo órgão, uma série de notáveis artigos, em que analisa a exposição em que à Sociedade fizemos; e pondo em relevo a nossa extrema fraqueza quanto a conhecimentos nos assumptos tratados... deixa-nos na mesma dificuldade de saber o que é a nossa “escola dinamica”, qual o pensamento do ilustre escriptor sobre a distincção entre a chamada “escola clássica” e a “escola activa”, qual o seu pensamento sobre a significação desse mundial movimento em prol da “escola nova” e sobre outros tantos pontos a respeito de quaes importaria interpretar as suas palavras para bem ajuizar da razão, que de certo lhe sobra, em sustentar, contra os inovadores, com entusiasmo de christão novo, a necessidade de não tocar na nossa escola modelo pedagógico “que representa uma verdadeira obra de inteligência do professorado paulista.” (JARDIM, 1930, p. 210).

Esse debate teve uma repercussão significativa na imprensa, espaço de grande importância onde circulavam as principais ideias pedagógicas da época. Os jornais *O Estado de São Paulo*, *Diário de São Paulo* e a Revista *Educação* publicaram-no durante três meses, especificamente no período de dois de outubro a dezenove de dezembro de 1929. O debate foi encerrado pela réplica *A Escola Paulista VIII*, por Sud Mennucci, publicada no Jornal *O Estado de São Paulo*, em dezembro de 1929.

Posteriormente ao debate, Renato Jardim adoeceu. Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Julio de Mesquita Filho posicionaram-se a favor de Renato Jardim e da escola nova, estremecendo a amizade com Sud Mennucci.

Em seguida, Sud Mennucci fundou, em 1930, juntamente com Cymbelino de Freitas, membro da Sociedade de Educação, o Centro do Professorado Paulista (CPP)³¹.

³¹ O CPP foi fundado, em 1930, com objetivo de organizar uma entidade representativa para garantir os direitos dos professores, do ensino público e privado, do estado de São Paulo. No dia 21 de setembro de 1934, por meio do Decreto n.º 6.694, foi assegurado como uma entidade de utilidade pública, com sede na capital de São Paulo, onde permanece até os dias de hoje. (SÃO PAULO, 1934).

Desligou-se do Jornal *O Estado de São Paulo* e assumiu a direção do jornal *O Tempo*, onde permaneceu por um curto período, pois fora nomeado para assumir, pela primeira vez, um dos cargos mais altos do ensino paulista: diretor geral de ensino do estado de São Paulo (de 24/11/1931 a 24/05/1932) em substituição a Lourenço Filho.

Neste período, que data do início da Era Vargas, acontecia no Rio de Janeiro a IV Conferência Nacional de Educação. Embora a pauta da conferência fosse as Diretrizes da Educação Popular no Brasil, surgiram inúmeros desdobramentos, debates e manifestos. Tais discussões resultaram no documento intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, redigido por Fernando de Azevedo e mais vinte e seis signatários.

Sud Mennucci, que também participara da IV Conferência, como representante da delegação paulista de ensino e conferencista, com trabalho defendendo a necessidade de integração da zona rural à realidade educacional brasileira, não participou do Manifesto dos Pioneiros da Educação; seu nome nem ao menos consta como um dos signatários. Por quê?

Seria ele um retrógrado? Arcaico? Averso à escola nova? Ou, na hierarquia dos problemas educacionais, o ensino rural não tivesse a importância da escola nova? Ele andava na contramão da história ou a “penteava no contrapelo?”

O fato é que Sud Mennucci estava cada vez mais distante dos ideais escolanovistas de seus amigos que compunham a elite intelectual paulista. As relações com Lourenço Filho, Julio de Mesquita Filho, Fernando de Azevedo e Renato Jardim, por exemplo, não eram mais aquelas dos bons tempos. Além da discordância em relação à implantação da escola nova no aparelhamento escolar do estado de São Paulo, a nomeação de Sud Mennucci para o cargo de diretor geral de instrução pública, em substituição a Lourenço Filho, estremeceu ainda mais a amizade.

Estudos empreendidos por Monarcha (2010) esclarecem que, desde a Revolução de 1930, aguçada pela instabilidade da Revolução Constitucionalista, houve uma alternância nos cargos de professores a dirigentes gerais do aparelho escolar do estado de São Paulo. Dentre estes, o autor destaca os nomes de Sud Mennucci, Lourenço Filho, João de Toledo e Fernando de Azevedo. Monarcha (2010, p. 71) qualifica este período dizendo que foi um “clima de transe revolucionário”.

Vale ainda lembrar que, durante a Era Vargas (1930-1945), Sud Mennucci assumiu por três vezes a Diretoria Geral de Instrução Pública (24/11/1931 a 24/05/1932; 07 a 23/08/1933; 1º/12/1943 a 29/10/1945).

Ao assumir o cargo de diretor geral de instrução pública pela primeira vez (1931-1932), Sud Mennucci foi severamente criticado por Lourenço Filho, Sampaio Dória, Fernando de Azevedo e pelos jornais da época. Uma das críticas, de acordo com Nery (2009), deve-se ao fato de Sud Mennucci ter retirado da legislação tudo o que dizia respeito à escola nova, inclusive o direito à autonomia didática e o escotismo, defendido e implantado por Lourenço Filho, Sampaio Dória e Renato Jardim nas gestões anteriores. Sud Mennucci (apud D'AVILA, [s.d.], p. 52) assim se posicionou em relação às críticas recebidas:

Diga-se, logo de entrada, que não me animou, ao assumir as rédeas da instrução paulista, nenhum intuito destruidor ou iconoclasta. Levava para a repartição o firme propósito de respeitar os bens de raiz, que representavam as contribuições do passado e constituíam, portanto, um espólio digno de acatamento. Assim, ampliei as seções subordinadas que me foi possível, criei as que o orçamento permitia, mas não demoli coisa alguma.

Embora do lado “oposto” dos escolanovistas, Sud Mennucci encontrava-se na condição de um dos expoentes intelectuais da sociedade paulista que defendia o ruralismo no Brasil. Além da Diretoria Geral de Instrução Pública, havia assumido, em janeiro de 1931, a diretoria da *Imprensa Oficial*, cargo que ocupou por dezessete anos (1931-1948), com algumas interrupções para assumir outros cargos administrativos dentro do governo Vargas.

Das ações políticas educacionais tomadas por Sud Mennucci, em sua primeira gestão, durante os seis meses que ocupou o cargo de diretor geral de ensino (novembro/1931 a maio/1932), destacamos sua proposta de reforma de ensino. Tais ações encontram-se registradas no Decreto n.º 5.335, de 7 de janeiro de 1932 (SÃO PAULO, 1932) e no Anuário de Ensino do Estado de São Paulo (1935-1936) (SÃO PAULO, 1937). Nestas fontes documentais, identificamos três eixos de seu plano administrativo para a reorganização do sistema escolar do Estado de São Paulo:

- a) reorganização das instituições necessitadas de melhorias e criação de outras novas que estavam fazendo falta;
- b) reajustamento do quadro do magistério;
- c) organização do ensino rural.

Devido ao seu afastamento do cargo, em 24 de maio de 1932, não foi possível nenhuma ação no que se refere ao ensino rural. Em suas palavras, esse seu plano administrativo, “[...] teria, portanto, que entrar no capítulo das intenções” (MENNУCCI apud D'AVILA, [s.d.], p. 85).

No ano seguinte, Sud Mennucci assume, pela segunda vez, a Diretoria Geral de Ensino do Estado de São Paulo, agora em substituição a Fernando de Azevedo. Essa sua segunda gestão durou apenas dezessete dias, de 7 a 23 de agosto de 1933. Giesbrecht (1997) relata que, embora por um curto intervalo de tempo, Sud Mennucci assumiu a Diretoria de Ensino mediante a possibilidade de assegurar a aprovação de suas propostas em favor do ensino rural que não haviam sido concretizadas em sua primeira gestão. Assim, no dia 19 de agosto de 1933 foi promulgado o Decreto n.º 6.047 (SÃO PAULO, 1933) elaborado por ele mesmo. Tal decreto assegurou, dentre outras providências, a criação da Escola Normal Rural, em Piracicaba, e propôs a instalação de grupos escolares e escolas vocacionais rurais com o objetivo de formar uma mentalidade escolar voltada para as atividades da zona rural, marítima e ribeirinhas, além de propor outras ações em favor do professorado paulista.

Ao deixar o cargo de diretor geral de ensino, assumido por Francisco Azzi, continuou na diretoria da *Imprensa Oficial*, reassumindo também a presidência do CPP.

Com efeito, as ideias ruralistas de Sud Mennucci não vingaram em São Paulo. Contudo, foram implantadas em alguns estados do Nordeste brasileiro, sobretudo, nos estados do Ceará e Bahia, que solidificaram ações de formação de professores para o campo, com a criação de escolas normais rurais.

Em dezembro de 1937, Sud Mennucci foi paraninfo da primeira turma de professoras da Escola Normal de Juazeiro do Norte, homenageado como o “Pai do Ruralismo no Brasil”.

No descortinar da vida de Sud Mennucci, outro fato relevante, que deve aqui ser registrado, foi a sua nomeação a diretor superintendente do Jornal *O Estado de São Paulo* (1943-1945). Cabe lembrar que o jornal estava sob a intervenção do governo federal desde 1940³². Embora Giesbrecht (1997, p. 134) afirme que a família Mesquita tenha aceitado a nomeação de Sud Mennucci, assim posicionando-se: “Melhor que seja Sud do que qualquer outro”, o fato é que Sud Mennucci foi julgado como vira-casaca, bajulador, aproveitador de situações, dentre outras acusações difamatórias.

Apesar disso tudo, Sud Mennucci estava no zênite dos educadores paulistas e, no dia 1º de dezembro de 1943, foi convidado para assumir, pela terceira vez, a Diretoria Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo, agora denominada Diretoria Geral do

³² O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão vinculado diretamente ao governo do Estado Novo, mantinha o controle dos meios de comunicação censurando a divulgação daquilo que não fosse de interesse do governo. Muitos jornais e revistas sofreram com a intervenção do Estado, dentre estes o Jornal *O Estado de São Paulo*.

Departamento de Educação. Assumira, concomitantemente, os cargos de diretor geral do Departamento de Educação e diretor do jornal *O Estado de São Paulo*, até 29 de novembro de 1945.

As ações realizadas por Sud Mennucci podem ser conferidas no Relatório Geral das Atividades Escolares da 1ª Delegacia Regional do Ensino da Capital (SÃO PAULO, 1943). No que se refere às ações realizadas no ensino rural, em sua última passagem pela Diretoria de Ensino, destacamos a criação do Departamento de Assistência Técnica ao Ensino Rural, o Curso de Especialização Rural para professores primários, além da criação de escolas e grupos escolares rurais.

Aos vinte e nove dias do mês de outubro de 1945, Getúlio Vargas foi deposto da presidência do Brasil. Logo após o afastamento de Vargas, Sud Mennucci desligou-se dos cargos de diretor geral de ensino e de diretor do jornal *O Estado de São Paulo*. Este acabara de ser devolvido à família Mesquita. Sud Mennucci reassumiu a direção da *Imprensa Oficial* do Estado e do CPP.

Em julho de 1946, foi nomeado como professor catedrático de história, geografia e sociologia da recém-fundada Faculdade de Ciências Econômicas da USP, fato que trouxe outra grande polêmica em sua vida. Os estudos de Giesbrecht (1997) afirmam que tal homenagem foi veementemente criticada por alguns intelectuais paulistas e pelo Jornal *O Estado de São Paulo*, o qual exigia que as vagas para professores, sobretudo os catedráticos, ocorressem por meio de concurso público, e não por nomeação. Sud Mennucci era, inclusive, severamente criticado por ser diplomado apenas como professor primário em escola complementar, por não ter diploma de curso superior, por suas obras não possuírem rigor científico acadêmico; enfim, foi julgado pela crítica como um “ignorante”, avesso à academia.

O referido autor relata que a polêmica, seguida de ofensas ao nome de Sud Mennucci, foi de tamanha proporção que ele mesmo se demitiu do cargo no dia 23 de outubro de 1946. Sud Mennucci, que se encontrava com a saúde debilitada, permaneceu trabalhando na *Imprensa Oficial* e no CPP. No ano seguinte, 1947, foi nomeado para assumir, cumulativamente, o cargo de diretor geral do Departamento Estadual de Estatística. Em janeiro de 1948, mediante diagnóstico de pressão alta maligna, seguida de fortes dores de cabeça e excesso de trabalho intelectual, foi afastado dos cargos. Permaneceu em casa nos últimos meses de sua vida, aos cuidados da família e de seu filho.

Sud Mennucci faleceu na noite do dia 22 de julho de 1948, aos 56 anos de idade, na sua casa, Rua Capitão Valente, 116, Vila Mariana, São Paulo.

PRINCIPAIS OBRAS E HOMENAGENS

O valor de Sud Mennucci como escritor evidencia-se pela publicação de seus livros. Outra parte considerável de seus trabalhos encontra-se publicada em jornais e revistas na forma de artigos, ensaios e entrevistas. Dentre os principais livros de sua autoria na área de educação, destacamos os seguintes, de acordo com a ordem cronológica de publicação:

- *A Escola Paulista: Polêmica com Sr. Renato Jardim*. São Paulo: COPAG, 1930. 37 p.
- *A crise brasileira de educação*. São Paulo: Piratininga, 1930. 238 p.
- *Cem anos de Instrução Pública (1822-1922)*. São Paulo: Salles Oliveira, Rocha & Cia., 1932. 113 p.
- *O que eu fiz e pretendia fazer: defesa e fundamentação da reforma do ensino de 1932*. São Paulo: Piratininga, 1932. 175 p.
- *Aspectos piracicabanos do ensino rural*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1934. 103 p.
- *Pelo sentido ruralista da civilização: subsídios para a história do ensino rural no estado de São Paulo (1892-1935)*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1935. 79 p.
- *A Ruralização*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1944. 64 p.
- *Discursos e Conferências Ruralistas*. São Paulo: [s.n.], 1946. 223 p.

Cabe ainda lembrar que Sud Mennucci foi o fundador da *Revista do Professor*, vinculada ao Centro do Professorado Paulista (CPP). De periodicidade mensal, teve seu primeiro exemplar em março de 1934 e último em maio de 1949. A revista dedicava-se aos interesses culturais, morais, intelectuais e profissionais do professorado paulista e, sobretudo, à compreensão da nobreza da profissão do professor.

Com relação ao campo literário, conta com obras entre as quais podemos citar os seguintes livros: *Alma contemporânea* (1918); *Humor* (1923); *Rodapés* (1927); *O precursor do abolicionismo no Brasil*: Luiz Gama (1938); *À margem das cartas chilenas* (1942); *Machado de Assiz* (1943); *História do Diário Oficial* (1939).

A geografia e a estatística também foram seus campos de atuação. O primeiro estudo recebeu o título: *O vertiginoso crescimento de São Paulo*, publicado pela Revista Educação (1929). Destacam-se ainda as seguintes publicações: *Brasil Desunido* (1932); *Corografia do Estado de São Paulo* (1936); *A análise do traçado de São Paulo-Rio Grande* (1943); *Memorial sobre o café* (1936); *Contrasensos nacionais* (1939) e *Corografia do Estado de São Paulo* (1947).

Foi homenageado como membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, sócio correspondente do Instituto do Ceará e da Academia Sul Rio-grandense de Letras. Foi membro da Academia Paulista de Letras (APL) e nomeado como professor catedrático de história, geografia e sociologia da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de São Paulo (USP), embora esta última nomeação não tenha sido por ele assumida.

Seu nome foi dado ao Grupo Escolar de Porto Ferreira, à Escola Normal de Piracicaba, à Biblioteca Pública Municipal de Penápolis e Jaboticabal, à praça da cidade de Bauru, a ruas na cidade de São Paulo, Campinas, Osasco, Mogi das Cruzes, dentre outras, e ao antigo Distrito de Pioneiros, hoje, Município Sud Mennucci, reconhecido pelas suas ações em favor do meio ambiente.

A Academia Paulista de Letras, jornais e o Centro do Professorado Paulista também lhe concederam inúmeras homenagens. Em 1997, o CPP criou o Instituto de Estudos Educacionais Sud Mennucci³³, que dispõe de biblioteca com rico acervo de livros, revistas, artigos e demais materiais didáticos disponíveis para consulta.

ESTUDOS SOBRE O AUTOR

Identificamos poucas produções acadêmicas especificamente sobre Sud Mennucci. Ao todo, encontramos quatorze publicações, realizadas no período de 2000 a 2015.

³³ O Instituto Sud Mennucci é uma extensão do Centro do Professorado Paulista (CPP). Foi criado na gestão de Sólton Borges dos Reis, com o objetivo de contribuir com a formação profissional e cultural dos educadores paulistas, por meio de cursos, palestras e demais atividades culturais. O Instituto está localizado na Rua Joaquim Távora, 756, Vila Mariana, São Paulo (SP).

Dentre estas, destacam-se duas teses de doutorado, duas dissertações de mestrado, duas monografias, dois livros, três artigos, duas publicações em anais e encartes.

A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Nove de Julho (Uninove), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade de São Carlos (Ufscar), a Universidade Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e as Faculdades Integradas Urubupungá (FIU) são as instituições de ensino superior que têm desenvolvido estudos e pesquisas sobre Sud Mennucci, especialmente na área de educação. A tabela 1 ilustra os dados deste balanço.

Tabela 1 – Estudos específicos sobre Sud Mennucci

Vale destacar que, embora não se disponha de uma vasta produção específica sobre Sud Mennucci, ele tem sido citado e estudado em pesquisas que tratam sobre temas como ensino paulista, ruralismo no Brasil, agronegócio, administração pública, gestão educacional e história da educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, de certa forma, Sud Mennucci foi pouco lembrado pela produção acadêmica. Cabe se perguntar: Afinal, quem foi Sud Mennucci? Um professor primário? Um crítico literário? Um jornalista? Estudioso de história e geografia? Qual a sua definição profissional? Seria ele uma personalidade culturalmente poliédrica? Qual a razão acadêmica e/ou ideológica de certa marginalização na história da educação brasileira?

Sud Mennucci, no seu tempo histórico, político e social, foi um visionário de um outro Brasil. Ele elaborou seu projeto, pensamentos e ideais em favor da ruralização, seja ela na educação ou na economia. Foi autor de uma obra que é intelectual, política, educacional e literária, e que retrata a sociedade brasileira no início do século XX. Muito de seu pensamento permaneceu no cenário intelectual ao longo de quatro décadas, desde 1910, estendendo-se até 1946.

Aplaudido por muitos, foi incompreendido por outros nas suas atitudes intelectuais, políticas e pedagógicas. Consideramos que Sud Mennucci foi, essencialmente,

um educador, complementarista e autodidata, que estudou o pensamento de vários autores brasileiros e estrangeiros sobre educação, geografia e economia. Porém, mediado por seus estudos e identidade profissional, destacou-se, sobretudo, como um educador.

Podemos ainda inferir que, à sua maneira e em perspectiva, foi um visionário que propôs um projeto de ensino rural, da educação básica ao ensino superior, com destaque para a formação de professores. Nas palavras de Cecília Meirelles, “Sud Mennucci foi um ilustre professor paulista, de clara visão e decidida energia, que o Brasil inteiro deveria conhecer e meditar” (*Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro, em 10 de abril de 1931).

Para Julio de Mesquita Filho, companheiro de ideais, em alguns momentos da sua vida, Sud Mennucci foi um gestor equilibrado e corajoso.

Para D’Avila ([s.d.]), ele foi um teimoso, de coração mole na generosidade e com a cabeça dura na fidelidade aos seus ideais. Senhor de uma dialética ferina, como demonstrou no debate com Renato Jardim sobre a Escola Paulista, destroçou estatísticas erradas nos censos escolares e criticou ilusórios métodos de ensino-aprendizagem.

Enquanto os “papas” da educação discutiam a implementação da escola nova no Brasil, consideravam Sud Mennucci na contramão da história, preocupado com a ruralização do ensino.

Para nós, a marginalização de Sud Mennucci tem suas razões academicistas, que, historicamente, alimentam-se de um certo tipo de vaidade que reconhece como *douto saber* apenas aqueles que se incorporam no corporativismo acadêmico.

Acreditamos também que a rotulação da proposta pedagógica de Sud Mennucci como ruralização do ensino esconde um certo menosprezo, uma vez que a elite brasileira, cuja ideologia subjacente reivindicava o escolanovismo educacional e a industrialização das grandes cidades, não via com bons olhos aqueles que defendessem ideias ruralistas.

Sud Mennucci precisa ser revisitado, mais bem estudado, analisado, até porque é necessário ampliar a discussão entre a correlação escola e territorialidade, entre campo e cidade, entre camponês e operário. Enfim, são questões de um profundo dilema que ainda não foram resolvidas. A atualidade de seu pensamento justifica-se à luz da atual tragédia nacional determinada pela ruptura política.

Referências

BERTELLI, Luiz Gonzaga. *Sud Mennucci: um educador que não pode ser esquecido*. São Paulo: APL, 2013. [Documento eletrônico]. Disponível em: http://www.apedu.org.br/home/index.php?option=com_content&view=article&id=191:sud-mennucci-um-educador-que-nao-pode-ser-esquecido&catid=3:artigos&Itemid=43. Acesso em: 2 set. 2016.

BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Sud Mennucci e as concepções educacionais que deram origem às escolas normais rurais no Brasil**. Trabalho apresentado no 12º Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, Santa Maria-RS, 2006.

COBRA, Angelo Manoel. Memória e Preservação da EE Sud Mennucci. 2007. **Monografia** (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

D'ÁVILA, Antônio. **Sud Mennucci: O complementarista**. São Paulo, [s.d.]. Material não publicado. Disponível no Arquivo Histórico do Instituto Sud Mennucci.

FONSECA, Henrique de Oliveira. *Em defesa da ruralização do ensino: Sud Mennucci e o debate político e educacional nas décadas 1920 e 1930*. 2014. 159 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

_____. **Os rastros de Sud Mennucci**. Trabalho apresentado no VI Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, Viçosa, 2011.

FRUTUOSO, Maria de Lourdes. *Mensageiros da Ordem e do Progresso: A reforma Educacional Realizada pelos “Renovadores” e o Início da Estruturação do Sistema Público de Ensino no Estado de São Paulo (1930-1937)*. 1999. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

GIESBRECHT, Ralph Mennucci. **Sud Mennucci: memórias de Piracicaba, Porto Ferreira, São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1997.

JARDIM, Renato. A Escola Paulista. **Revista Educação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 209-211, jan./mar. 1930.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; VARELA, S. B. L. **Ruralismo Pedagógico: Sud Mennucci e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de História da Educação, Vitória, 2011.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. *A concepção de educação nas obras de Sud Mennucci*. 2004. 118 f. **Dissertação** (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

_____. Cem anos de Instrução Pública (1822-1922): um balanço do educador Sud Mennucci. [Documento eletrônico]. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 11, 2003. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis11/art12_11.htm Acesso em: 15 março 2017.

MENEZES, Lis Angelis Padilha de Menezes. *Sud Mennucci – Educador Paulista: Profeta ou arcaico?* 2015. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de educação**. São Paulo: Piratininga, 1930a.

_____. **A Escola Paulista**. Polêmica com Sr. Renato Jardim. São Paulo: COPAG, 1930b.

_____. **À margem das cartas chilenas**. São Paulo: [s.n.], 1942.

_____. **A Ruralização**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1944.

_____. **Alma Contemporânea: ensaios de estética**. São Paulo: Cultura Brasileira, 1918.

_____. **Aspectos piracicabanos do ensino rural**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1934.

_____. **Brasil Desunido**. São Paulo: Salles Oliveira, Rocha & Cia., 1932a.

_____. **Cem anos de Instrução Pública (1822-1922)**. São Paulo: Salles Oliveira, Rocha & Cia., 1932b.

_____. **Corografia do Estado de São Paulo**. Rio de Janeiro: Edições Rio Branco, 1936a.

_____. **Discursos e Conferências Ruralistas**. São Paulo: [s.n.], 1946.

_____. **História do diário oficial (1891-1933)**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1939a.

_____. **Humor**. São Paulo: Piratininga, 1923.

_____. **Machado de Assiz**. (Conferência). São Paulo, 1943.

_____. **Memória da Diretoria Geral do Ensino no Estado de São Paulo**. São Paulo: [s.n.], 1939b.

_____. **Memorial sobre o Café**. São Paulo: [s.n.], 1936.

_____. O ensino do vernáculo nas escolas primárias. **Revista Educação**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 107-135, out. 1929a.

_____. **O precursor do abolicionismo no Brasil: Luís Gama**. São Paulo: Brasiliana, 1936b.

_____. **O que eu fiz e pretendia fazer: defesa e fundamentação da reforma do ensino de 1932**. São Paulo: Piratininga, 1932c.

_____. **O vertiginoso crescimento de São Paulo: estudo anthro-geographico**. *Educação*, São Paulo, ago. 1929b.

_____. **Pelo Sentido Ruralista da Civilização**: subsídios para a história do ensino rural no estado de São Paulo (1892-1935). São Paulo: Revista dos Tribunais, 1935.

_____. **Rodapés**. São Paulo: Piratininga, 1927.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. **Laurenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

_____. Convocando os Hermeneutas da República Ilustrada: o prêmio Francisco Alves. [Documento eletrônico]. **Revista História da Educação** [Online], Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 149-164, set./dez. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/43857> acesso em 15 de março de 2017.

NERY, Ana Clara Bortoleto. **A sociedade de educação de São Paulo**: embates no campo educacional (1922-1931). São Paulo: Unesp, 2009.

_____. Sud Mennucci. **Encarte**: Publicação do programa de Pós-graduação em Educação – UFSCar, São Carlos, p. 1-4, maio/jun. 2000.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco Pereira. Crise da Educação Brasileira: problema da Educação Rural (São Paulo, Década de 1930). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 35, p. 74-99, set./dez. 2011.

SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. *Semeando ideias para ruralizar o ensino: a atuação de Sud Mennucci na organização do campo educacional paulista (1926-1944)*. 2015. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SÃO PAULO. *Decreto n.º 5.335, de 7 de janeiro de 1932*: reorganiza a instrução pública e dá outras providências. [Documento eletrônico]. São Paulo, 1932. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1932/decreto-5335-07.01.1932.html>. Acesso em: 22 ago. 2016..

_____. *Decreto n.º 6.047, de 19 de agosto de 1933*: instala uma Escola Normal, Rural, em Piracicaba, e dá outras providências. [Documento eletrônico]. São Paulo, 1933. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=131333>. Acesso em: 15 de março de 2017.

_____. *Decreto n.º 6.694, de 21 de setembro de 1934*: declara de utilidade pública o Centro do Professorado Paulista, com sede nesta Capital. [Documento eletrônico]. São Paulo, 1934. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6694-21.09.1934.html>>. Acesso em: 15 de março de 2017.

_____. Relatório da Administração do Prof. Sud Mennucci. In: _____. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1935-1936)**. São Paulo, 1937.

_____. **Relatório Geral das Atividades Escolares da 1ª Delegacia Regional do Ensino da Capital** (1943). São Paulo, 1943. Disponível em:

SCHWETER, Isis Sanfins. *A atuação dos alunos da Escola Normal Sud Mennucci na década de 1950*. 2013. **Monografia** (Especialização em História, sociedade e cultura) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

_____. *Organização e Imprensa Estudantil do Instituto de Educação Sud Mennucci (1952-1954)*. 2015. 196 f. **Dissertação** (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Ademir. *O perfil empresário de Sud Mennucci*. 2005. **Monografia** (Especialização em Gestão empresarial e controladoria) – Faculdades Integradas Urubupungá, Pereira Barreto, 2005.

SOUZA, Rosa Fatima de; ÁVILA, Virginia Pereira da Silva de. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 13-32, maio/ago. 2014.

TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro**: introdução a um programa de organização nacional. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

Tabela 1 – Estudos específicos sobre Sud Mennucci

Ano de publicação	Produção acadêmica	Título	Autor	Instituição
2015	Tese de Doutorado Educação	A vida do pensamento e o pensamento da vida: Sud Mennucci e a formação de professores rurais	Fernando Henrique Tisque dos Santos	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)
2015	Tese de Doutorado Educação	Sud Mennucci – Educador Paulista: Arcaico ou Profeta?	Lis Angelis Padilha de Menezes	Universidade Nove de Julho (Uninove)
2014	Dissertação Mestrado Educação	Em defesa da ruralização do ensino: Sud Mennucci e o debate político e educacional nas décadas 1920 e 1930	Henrique de Oliveira Fonseca	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
2013	Encarte	Sud Mennucci: um educador que não pode ser esquecido	Luiz Gonzaga Bertelli	Academia Paulista de Letras (APL)
2012	Artigo	Os rastros de Sud Mennucci	Henrique de Oliveira Fonseca	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

2011	Anais	Ruralismo Pedagógico: Sud Mennucci e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte	Antonio Germano Magalhães Junior	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
2007	Monografia Especialização em Gestão Educacional	Memória e Preservação da EE Sud Mennucci	Angelo Manoel Cobra	Universidade de Campinas (Unicamp)
2007	Artigo	Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci	Carlos Monarcha	Universidade Julio de Mesquita Filho (Unesp)
2006	Anais	Sud Mennucci e as concepções educacionais que deram origem às escolas normais rurais no Brasil	Lenir Marina Trindade de Sá Britto e Flávia Obino Corrêa Werle	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
2005	Monografia Especialização em Gestão Educacional	O perfil empresário de Sud Mennucci	Ademir Silva	Faculdades Integradas Urubupungá (FIU)
2004	Dissertação Mestrado Educação	A concepção de educação nas obras de Sud Mennucci	Isabel Cristina Rossi Mattos	Universidade de Campinas (Unicamp)
2003	Artigo	Cem anos de Instrução Pública (1822-1922): um balanço do educador Sud Mennucci	Isabel Cristina Rossi Mattos	Universidade de Campinas (Unicamp)
2000	Encarte	Sud Mennucci	Ana Clara Bortoleto Nery	Universidade Federal de São Carlos (Ufscar)
1997	Livro	Sud Mennucci: memórias de Piracicaba	Ralph Mennucci Giesbrecht	Imprensa Oficial

Sem data	Livro não publicado	Sud Mennucci: O complementarista	Antônio D'Avila	Instituto Sud Mennucci
----------	---------------------	----------------------------------	-----------------	------------------------

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO SOB A PERSPECTIVA DE TRABALHADORES DO CORTE DE CANA

SOCIAL REPRESENTATION OF WORK UNDER THE PERSPECTIVE OF SUGAR CANE CUT WORKERS

Luana Furtado Vilas Boas³⁴

RESUMO

O desenvolvimento e mudança das relações de trabalho permitiram um crescimento e diversidade em relação às suas formas. Sendo assim, o trabalho precário tem aumentado consideravelmente. Diante do exposto, o presente estudo buscou analisar a representação social do trabalho sob a perspectiva de cortadores de cana. Uma abordagem qualitativa foi utilizada nesta pesquisa. Para tal objetivo, foram realizadas entrevistas com quatro trabalhadores deste setor e a análise do discurso foi adotada para a análise dos dados coletados. Por fim, foi possível concluir que para estes sujeitos, o trabalho é tido primeiramente como artifício de sobrevivência, seguido pela necessidade de possuir dignidade perante a sociedade, sendo tratado como mecanismo para obtenção de conquistas e realizações pessoais e por último visto como obrigação e sofrimento.

PALAVRAS – CHAVES: Trabalho – Trabalho Precário - Representação Social – Cortadores de Cana.

ABSTRACT

The development and change of labor relations allowed growth and diversity in relation to its forms. Thus, precarious work has increased considerably. Given the above, this study aimed to analyze the social representation of work from the perspective of cane cutters. A qualitative approach was used in this research. For this purpose, interviews were conducted with four workers in this sector and discourse analysis was adopted to analyze the data collected. Finally, it was concluded that for these subjects, work is seen primarily as artifice of survival, followed by the need to have dignity in society, being treated as a mechanism for obtaining achievements and personal accomplishments and last seen as an obligation and suffering.

KEYWORDS: Work – Precarious work - Social Representation – Cane Cutters

INTRODUÇÃO

O capitalismo, associado às constantes mudanças no contexto organizacional, advindas da globalização, acarretaram e ainda acarretam mudanças nas relações de trabalho, assim como nos próprios contratos de trabalho. Cada vez mais, o trabalho é requisitado e, ao mesmo tempo, “precarizado”.

Silva e Freitas (2016) salientam que, com a redução do emprego estável de tempo integral, em decorrência de diversas formas de flexibilização, em termos de contratos, as

³⁴ Mestre em Administração pelo Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM), possui MBA em Gestão de Pessoas pela UEM e sou graduada em Administração pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

formas flexíveis de trabalho ganharam força ao se mostrarem aplicáveis para lidar com as mudanças na esfera organizacional. Ao passo em que a precarização do trabalho afetou grandes contingentes de trabalhadores, a flexibilização, em termos de contratos, abalou o grupo de trabalhadores mais vulnerável: os de baixa renda (SILVA; FREITAS, 2016).

Neste ínterim, é possível associar o trabalho precário à incapacidade econômica e à instabilidade social e econômica, em que os excluídos social e economicamente possuem condições desprivilegiadas de vida, sendo suscetíveis à pobreza e à miséria (GEHLEN *et al.*, 2011).

No entanto, conforme Morin (2001), quando se trata de trabalho é necessário compreender o que os sujeitos pensam quando falam dele, considerando cada contexto, além de ser importante entender que o trabalho pode ser percebido de diversas maneiras. Nesse aspecto, analisar as representações sociais sobre o trabalho que exercem é uma forma de compreender como os sujeitos são estruturados a partir dele e, ao mesmo tempo, estruturam sua realidade social. É importante destacar também que as representações sociais estão ligadas diretamente com o contexto ou grupo em que o sujeito está inserido e, neste sentido, podem ser interpretadas de formas diferentes de acordo com cada realidade social.

Diante desta perspectiva, cabem algumas inquietações: qual a representação social de trabalho para sujeitos que exercem o trabalho precário? Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo é compreender a representação social de trabalho sob a perspectiva de sujeitos que exercem o trabalho precário: cortadores de cana. Para tanto, foram entrevistados quatro trabalhadores do setor sucroalcooleiro, moradores de Terra Boa – PR.

Para atingir tal objetivo, este estudo foi dividido em cinco partes, já incluindo a introdução. Na segunda parte, é apresentada uma breve revisão teórica acerca da representação social, seguida de trabalho e trabalho precário. Na terceira parte é identificado o método de pesquisa. Na quarta parte a análise é evidenciada e realizada a discussão dos resultados. Por fim, na quinta e última parte, é explicitada as considerações finais.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE SERGE MOSCOVICI

A percepção de representação social vem fomentando diversos debates em algumas áreas do conhecimento, como na Psicologia Social. No entanto, hoje sua ênfase se dá no campo das Ciências Humanas e Sociais, onde tal abordagem possui crescimento acelerado (JODELET, 2001). De acordo com a autora, esse movimento teve início na França

com a instigação de Serge Moscovici, que é conhecido como um dos precursores da teoria das representações sociais.

Conforme Moscovici (1979), foi Durkheim o primeiro a propor a expressão “representação coletiva”, com o objetivo de constituir a particularidade do pensamento social, em relação ao pensamento individual, compreendendo, assim, a representação individual como um fenômeno genuinamente psíquico, dividindo o sujeito do social.

Mas o que seria a representação social? A representação social, fundamenta-se em uma das vias de apreensão de mundo concreto, restrito em seus alicerces e em suas consequências (MOSCOVICI, 1979). O autor enfatiza ainda, que é necessário considerarmos a representação social como algo que possui um contexto psicológico autônomo, ao mesmo tempo em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura. Neste ínterim, a representação social pode ser entendida como algo natural, que integra nosso contexto social e cultural.

Jodelet (2001) afirma que as representações podem ser observadas nos discursos, pois ali circulam e são trazidas pelas palavras e veiculadas as mensagens e na mídia e, assim, são cristalizadas em condutas e organizações. Dessa forma, a linguagem pode ser vista não apenas como meio de comunicação, mas também como forma de construção de realidade social. Em relação à comunicação, Moscovici (1979) reforça que ela não se reduz apenas à transmissão das mensagens de origem ou ao transporte de informações inalteradas, mas também é capaz de diferenciar, traduzir, interpretar e combinar, reforçando o pressuposto de Jodelet (2001).

Nesse sentido, é importante destacar que a comunicação possui papel importante nas representações sociais. De acordo com Jovchelovitch (2002), os processos que engendram as representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais, tais como diálogo, rituais, padrões de trabalho e produção, arte e cultura. Desta forma, as representações são partilhadas a todo tempo na sociedade e contribuem para a construção do conhecimento.

De acordo com Jovchelovitch (2002), são as mediações que geram as representações sociais. Para a autora, a comunicação seria uma forma de mediação entre um mundo de perspectivas diferentes e ressalta que as mediações revelam numa ou noutra medida a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo. Cada população possui seus modos dominantes de comunicação em relação a sua situação social e grau de instrução (MOSCOVICI, 1979).

Para Jodelet (2001, pg. 22) a representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objeto prático, e que contribui para a construção

de uma realidade comum a um conjunto social”. A autora salienta que as representações sociais enquanto sistemas de interpretação orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais, possuindo potencialidade para intervir em alguns processos, tais como no desenvolvimento individual e coletivo e na definição das identidades tanto pessoais, quanto sociais.

Enquanto fenômenos cognitivos, as representações sociais englobam a pertença social dos sujeitos com as experiências normativas e afetivas, com as interiorizações de experiências, práticas e modelos de conduta socialmente manifestados pela comunicação social, tal qual possuem ligação (JODELET, 2001). Assim, as representações estão ligadas diretamente com o contexto ou grupo em que o sujeito está inserido, podendo ser interpretada de formas diferentes, de acordo com cada realidade ou contexto.

Corroborando, Spink (1998) reforça a importância de se considerar cada contexto e enfatiza que as representações sociais devem ser compreendidas no âmbito do meio que a constrói e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano, não podendo ser reduzida apenas ao seu conteúdo cognitivo. O autor ressalta ainda que, sem a compreensão do contexto, não é possível entender as construções que origina. De acordo com Moscovici (1979), as pessoas possuem proposições distintas, conforme seus grupos, classes e culturas, o que justifica a nomenclatura “social”, além do que, a representação social é construída coletivamente.

Deste modo, conforme Jovchelovitch (2002), o sujeito constrói na sua relação com o mundo, um novo mundo de significados de acordo com seu contexto. É por meio da sua relação com os outros que a representação acontece, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo, permitindo sua descoberta ao passo em que possibilita sua construção. A autora ressalta ainda que é dentro e sobre essa rede que acontece a re-criação do sujeito, acerca do que já está lá. Sendo assim, sua tarefa é elaborar uma permanente tensão entre o mundo, que já se encontra constituído e seus próprios esforços para ser um sujeito (JOVCHELOVITCH, 2002).

O “MUNDO” DO TRABALHO

De fato, nos dias de hoje, acompanhamos uma constante transformação no mundo do trabalho. A tecnologia, associada à globalização permitem que as organizações se desenvolvam cada vez mais e em um curto período de tempo. Nesse contexto, ao passo em

que o desenvolvimento organizacional acontece, o trabalho ou a “mão-de-obra” faz-se necessário para que tal processo realmente aconteça.

Para Borges e Yamamoto (2004), o trabalho deriva de necessidades naturais, mas realiza-se na interação entre os homens ou entre os homens e a natureza. No entanto, o surgimento do capitalismo permitiu uma concepção do trabalho que o exalta como sendo central na vida das pessoas, como o único meio digno de ganhar a vida, independente do seu conteúdo (BORGES; YAMAMOTO, 2004). Além da concepção do trabalho como algo central na vida das pessoas, a consolidação do capitalismo permitiu a modificação dos modos de produção, e a alteração de todo o estilo de vida e os valores sociais (CAMPOS; SARAIVA, 2014). Neste sentido, é possível apontar para discrepâncias em relação ao “mundo” do trabalho.

Conforme Morin (2001), ao mesmo tempo em que milhares de pessoas sofrem pela falta de uma vaga de emprego, outras sofrem pelo fato de terem que trabalhar excessivamente. Tal discrepância se justifica, pelo fato de que o trabalho conserva um lugar importante na sociedade (MORIN, 2001). Além de suprir necessidades básicas, como permitir o acesso à alimentação e satisfação de necessidades pessoais, o trabalho é visto como símbolo de dignidade e honestidade, ou seja, o sujeito enquanto trabalhador está livre do ócio e ocupa seu tempo de acordo com o que a sociedade julga ser correto.

Desta forma, não basta que o trabalho repercuta na vida particular do trabalhador, mas, além disso, deve representar algum valor na esfera social (CAMPOS; SARAIVA, 2014). Os autores ressaltam, ainda, que por mais que a remuneração seja um fator importante, sobretudo para a sobrevivência do sujeito, este não é o único elemento que os mantém ligados a um meio de produção.

No entanto, é importante ressaltar que o trabalho, bem como a forma de pensar sobre ele, é inerente às condições sóciohistóricas em que cada pessoa vive (BORGES; YAMAMOTO, 2004). Nesse sentido, de acordo com os autores, seu conceito dependerá do acesso que cada pessoa tem à tecnologia, da sua posição na estrutura social, das condições em que ela executa suas tarefas, das ideias e da cultura do seu tempo, dos exemplos de trabalhadores que cada uma tem em seu meio, entre outros, deixando claro que não existe uma homogeneidade em relação ao seu conceito.

Borges e Yamamoto, (2004) apontam para as desigualdades de desenvolvimento no Brasil entre setores econômicos, regiões e organizações como fatores que favorecem o a existência de várias concepções de trabalho entre os sujeitos. Os autores ressaltam que cada

sujeito possui seu próprio conceito de trabalho, o que permite uma grande variedade de conceitos e significados, ou seja, o trabalho é objeto de múltipla e ambígua atribuição de sentidos e significados.

Portanto, quando se fala de trabalho é necessário compreender o que os sujeitos pensam quando falam dele, considerando cada contexto e o fato de que pode ser depreendido de diversas maneiras (MORIN, 2001)

UM “MUNDO” REAL: O TRABALHO PRECÁRIO

Conforme Morin (2001), quando o assunto é trabalho, é importante compreender o contexto de trabalho a que nos referimos e desejamos entender. Para tanto, é necessário ressaltar que o foco deste estudo é compreender a representação social de trabalho, no entanto, partindo de trabalhadores que estão imersos no mundo do trabalho precário: os cortadores de cana.

A definição de “trabalho precário” é um tanto quanto complexa, pois existe divergência em relação ao conceito do que vem a ser “precário”, pois, conforme Sá (2010), cada país possui um conceito distinto em relação à precariedade. Para Kalleberg (2009), a diferença existente em cada país, depende de seu estágio de desenvolvimento, instituições sociais, culturas e outras diferenças nacionais.

Kalleberg (2009) entende trabalho precário como um trabalho incerto, imprevisível, no qual os riscos empregatícios são assumidos principalmente pelo trabalhador, e não pelos seus empregadores ou pelo governo. Sá (2010) associa o trabalho precário a quatro características, a saber: a) Insegurança no emprego; b) Perda de regalias sociais; c) Salários baixos; d) Descontinuidade nos tempos de trabalho. Nesse sentido, é possível associar o trabalho precário à incapacidade econômica e instabilidade social e econômica, onde os excluídos social e economicamente, possuem condições desprivilegiadas de vida, sendo suscetíveis à pobreza e à miséria (GEHLEN, *et. al* 2011)

De acordo com Kalleberg (2009), o trabalho precário tem aumentado nas últimas décadas devido à globalização. Para o autor, a globalização tem acarretado em interdependência econômica, maior comércio internacional e movimento acelerado do capital, produção e trabalho, o que fomenta o aumento da precarização.

É importante destacar que o crescimento do trabalho precário é prejudicial para os sujeitos enquanto trabalhadores, sujeitos sociais e humanos. Para Kalleberg (2009), o trabalho

precário é deteriorante, pois acarreta em diversas consequências negativas para os trabalhadores, famílias e sociedade. De acordo com o autor, este tipo de trabalho produz insegurança econômica e volatilidade econômica para trabalhadores e famílias, além do que, contribui para a crescente desigualdade econômica, reforçando os sistemas distributivos altamente desiguais e injustos.

COMPREENDENDO A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE TRABALHO SOB A PERSPECTIVA DOS CORTADORES DE CANA

Com o intuito de desvelar o mundo do trabalho, bem como compreender a representação social deste sob a perspectiva dos cortadores de cana, a abordagem qualitativa foi utilizada, por permitir ir além dos dados, ao mesmo tempo em que possibilita o entendimento do fenômeno na sua complexidade (GODOY, 1995).

Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com quatro trabalhadores do setor sucroalcooleiro, que trabalham com o corte da cana. Tais entrevistados são homens, pais de família, com idade entre 45 e 60 anos. Dos quatro entrevistados, nenhum possui o ensino médio concluído. Os entrevistados residem em Terra Boa, uma cidade do interior do Paraná e trabalham em usinas de cana de açúcar localizadas na região deste município.

É importante mencionar que um destes trabalhadores encontra-se aposentado de suas funções, entretanto, exerceu a atividade de cortador de cana durante muitos anos de sua vida. Tal entrevistado forneceu depoimentos significativos que contribuiriam imensamente para uma melhor compreensão do fenômeno em questão.

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise do discurso, considerando a vertente francesa. Segundo Orlandi (2007) o discurso seria a palavra em movimento, ou seja, a prática de linguagem em si, de modo que a análise do discurso consiste na compreensão do sentido da linguagem, visando compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Partindo dessa perspectiva, a análise do discurso permitirá a análise acerca dos dados coletados e possibilitará o alcance do objetivo deste estudo, que consiste em compreender a representação social de trabalho para os cortadores de cana.

O CONTEXTO

O primeiro entrevistado foi o Sr. José Luiz. Domingo foi o dia escolhido para as entrevistas, pois os entrevistados trabalhavam durante a semana e, assim, tinha maiores chances de encontrá-los em casa. O Sr. José Luiz, veio juntamente com sua esposa realizar a recepção, momento que foi utilizado para explicar sobre a pesquisa. Logo, fez o convite para que entrasse em sua residência, bastante simples, porém, muito bem cuidada e aconchegante.

Desde o início, apresentou certa timidez e medo em responder as perguntas, porém, o Sr. José Luiz foi se mostrando bastante seguro no decorrer da entrevista. No final da entrevista, com muito boa vontade, o Sr. José Luiz se prontificou e indicou outras três pessoas, trabalhadores do setor do corte de cana, que eram seus amigos e que moravam nas proximidades do bairro. O trabalhador acompanhou-me até a casa do Sr. Oliveira, onde foi realizada a segunda entrevista.

O Sr. Oliveira demonstrou-se menos receptivo, talvez por não me conhecer. Recebeu-me do outro lado do portão, e somente depois da devida apresentação destrancou o portão e fez o convite para que entrasse. Havia certa desconfiança no começo da entrevista, no entanto, foi um dos trabalhadores mais desenvolvidos em relação às perguntas realizadas.

A terceira entrevista foi realizada com o Sr. Zezinho, o qual me recebeu com bastante bom humor. À primeira vista, pareceu ser um senhor muito simpático e ao mesmo tempo extremamente simples.

A quarta entrevista foi realizada com o Sr. Devanir, já aposentado de suas funções, mas que demonstrou muito interesse em participar da pesquisa. Extremamente receptivo, recebeu-me com muita hospitalidade juntamente com sua esposa, fazendo questão de explicar cada detalhe de sua história, até se emocionando no decorrer da entrevista. As marcas na pele, e mãos (que fez questão de mostrar) representam quão sofrida e batalhada foi sua trajetória. O Sr. Devanir insistiu em apresentar um dos seus EPI's (Equipamento de Proteção Individual), utilizado em sua época de “corte de cana”, para ele, este equipamento simboliza toda sua trajetória no “corte”.

Em suma, todos os trabalhadores em sua simplicidade, cada qual do seu jeito, demonstraram receptividade e disposição em contar um pouquinho de sua história. A seguir, serão explicitados trechos das entrevistas, sendo que foram considerados os que mais forneceram subsídios para a análise.

“O QUE É TRABALHO?” A PERSPECTIVA DOS TRABALHADORES DO CORTE DE CANA

De origem pobre, o Sr. José Luiz aprendeu o que é trabalho com os pais, a quem ajudava desde criança no campo:

001: Quem ensinou foi meu pai e minha mãe, aí eu comecei a trabalhar e foi levando assim, foi aprendendo, né? (...) Ai, nós ia na roça assim, e nós começava a carpi, nós ajudava eles a plantar. Eles ia plantando e nós ia tampando aquelas covas (...).

No fragmento discursivo 001, fica claro que o trabalhador é de origem pobre e que trabalha desde criança com os pais no campo, assim como todos os outros entrevistados. “A roça”, então, foi o primeiro e único tipo de trabalho praticado pelo entrevistado, não possuindo oportunidade, nem condição social para praticar ou aprender outra atividade, pois desde cedo, aprendeu o “trabalho do campo” com os pais. Fica implícito, nesse fragmento discursivo, que devido ao trabalho o Sr. José Luiz não teve a oportunidade de estudar.

Tal fato pode ser esclarecido por Silva e Freitas (2016), quando ressaltam que os trabalhadores de baixa renda, em sua maioria possuem famílias orientadas para o trabalho duro e uma vida de circunstâncias difíceis, necessitando iniciar suas vidas profissionais logo cedo para complementar ou assegurar o próprio sustento. Entretanto, esses sujeitos contam com uma instrução educacional deficitária, sendo que em si, o estudo deficitário ou a falta dele é um dos grandes responsáveis pela perpetuação das difíceis condições de vida vivenciadas por esses trabalhadores (SILVA; FREITAS, 2016).

O Sr. Oliveira também teve contato com o trabalho desde criança, da mesma forma que o Sr. José Luiz:

002: O trabalho mesmo eu aprendi com, com a minha família, com meu pai, meu irmão mais velho. Eu vim da..., praticamente da roça, né? Nasci na roça, e então eu aprendi a lidar com a roça, morava no sítio, tomava conta de café com a minha família. Meu pai era “porcenteiro” no caso, a gente foi crescendo e “veio” pra cidade. Não tinha outra opção de serviço, pouco estudo, as condições financeiras da gente era bem fraca, restava só a roça. Voltamos pra roça de novo, morava na cidade, mas trabalhava na roça. Naquele tempo chamava de bóia fria.

No fragmento discursivo 002 fica evidente o contexto do entrevistado. Nasceu e foi criado no campo, trabalhando no meio rural junto com a família. No trecho “não tinha outra opção de serviço” fica explícita a falta de oportunidade em decorrência do “pouco estudo” e “condição financeira fraca”, justificando a escolha pela “roça” determinada pela sua

Revista Labor Fortaleza/CE, jan/jul 2017 Vol. 01, nº 17, p. 92-109 ISSN 1983-5000

condição social. No trecho “só restava a roça” tal afirmação fica visível, ou seja, em decorrência da falta de oportunidade e condição social, o trabalho na “roça” lhe foi imposto. No trecho “o trabalho mesmo eu aprendi com a minha família” fica implícito em “mesmo” a ideia de que trabalho “verdadeiro” é o trabalho no campo, ou seja, tem-se a concepção de trabalho, como **trabalho operacional ou que exija esforço físico**.

Quando perguntado sobre a importância do trabalho, ficou explícita a necessidade de todos para com este compromisso. Tal necessidade se dá pela obrigação de sustento da família e pela busca da própria sobrevivência:

003: A gente precisa pra ganha aquele dinheiro, porque, pra viver, né? Porque se num trabalhar eu acho que num...tem que trabalhar pra viver, né?

004: A importância de eu trabalhar é que eu consigo dinheiro “pra mim” comprar minhas coisas, né, pra comer, pra viver, pra “mim tratar” da família, né? Eu acho que..., eu acho que é assim, né? Que sem eu trabalhar eu não vou conseguir nada, se depender de sorte ... (risos)

005: Olha, uma coisa que assim, igual eu falei pra você, o trabalho pra mim é tudo! Eu dependo do trabalho, eu vivo do trabalho. Eu acho que se for pra “mim” ficar parado eu num conseguiria viver aí, nem um mês. O que significa o trabalho pra mim? É minha vida.

Os fragmentos discursivos 003, 004 e 005 são reveladores. Aqui fica explícita a concepção de **trabalho como artifício de sobrevivência**, “tem que trabalhar pra viver”. Quando o entrevistado justifica a importância do trabalho, “pra comer, pra viver, pra tratar da família” fica implícito, que o trabalho representa uma forma de “ganhar dinheiro” para que o trabalhador consiga suprir suas necessidades básicas. No fragmento discursivo 003, quando o entrevistado diz “a gente precisa trabalhar pra ganhar aquele dinheiro” é possível compreender que o trabalho do corte de cana, oferece baixa remuneração, sendo “aquele dinheiro” o suficiente apenas para a sobrevivência.

Nos fragmentos discursivos 004 e 005, é defendida a ideia de inexistência de vida sem o trabalho, ficando explícita a dependência do trabalho para a sobrevivência, além do que o trabalho é visto como “tudo” e condição para a “vida”.

Os entrevistados possuem um discurso muito forte em relação ao trabalho como enobrecimento. Reproduzindo a ideologia de que “tem que trabalhar para ter dignidade”:

006: Ah, porque eu acho que é “mió” eu trabalhar do que partir “pro” lado errado, né? Porque se eu não trabalhar aí eu vou ter que partir pro lado... lado errado. Ou roubar, ou bagunçar, ou depender dos outros, né? Pra mim eu acho que é importante.

007: É o seguinte, pra mim o trabalho, ele edifica qualquer pessoa. Edifica e ensina a pessoa a viver (tempo). Foi assim que eu aprendi, os meus pais me ensinaram desse jeito a trabalhar. Vai te sustentar, sustentar a tua família, você não vai adquirir coisa errada, e tenho certeza, tanto a mim quanto a qualquer pessoa, ele “tano” trabalhando, ele não tá pensando em maldade.

008: Ah, o trabalho é bom, né? Porque ensina muita coisa, porque se a pessoa não trabalha aí vira “vagabundo”, só aprende coisa que não presta, né? Então, quer dizer, o trabalho é a coisa “mió” que tem, é o trabalho, né? A pessoa tendo saúde, né? A pessoa que não trabalha só vai inventar o quê? (risos) Você tendo seu serviço não tem coisa “mió”, não é mesmo? Porque se você não tem um serviço fica “vadio”, né? Fica “vadio”, e tendo um serviço você levantou cedo, lavou o rosto, bebeu um cafezinho,... pra roça trabalhar (risos).

Conforme Campos e Saraiva (2014), a remuneração não é o único elemento que mantém os sujeitos ligados a um meio de produção, ou seja, por mais que o trabalho seja essencial à sobrevivência também deve representar algum valor na esfera social. Nos fragmentos discursivos 006, 007 e 008 é evidente a concepção de **trabalho como sinônimo de dignidade**. Neste trecho “é melhor trabalhar do que partir pro lado errado” é combatida a ideia de não trabalho, deixando implícito com o “lado errado”, uma possível entrada para o crime com a ausência do trabalho, e adotada a concepção de trabalho como qualificação de um sujeito que é honesto e digno. Aqui, o trabalho é defendido como central na vida dos sujeitos, ficando explícita a condição de “trabalho ou crime”, devido às condições sociais precárias dos entrevistados. No trecho “ensina a pessoa a viver” é silenciado o sofrimento em relação ao trabalho, reproduzindo um discurso social de que a pessoa deve sofrer para aprender a viver. No final desta frase, Sr. Oliveira se manteve em silêncio, com o olhar distante, o que permite a interpretação de que o sofrimento fez ou faz parte de sua história, e que foi desta forma que aprendeu “o que é a vida”.

Além do trabalho como sinônimo de dignidade, a representação do **trabalho como mecanismo de conquista pessoal** é muito forte:

009: Tudo que eu tenho, graças a Deus, é do trabalho, o esforço do trabalho. Eu não tenho nada adquirido assim, “ai eu adquiri isso aqui num jogo, adquiri isso aqui num ... qualquer outra coisa”, tudo veio do trabalho. Num tenho nada praticamente, graças a Deus tenho a família, a esposa, meus filhos, né? Mais a casinha, um carrinho véio pra gente andar, mas tudo tirado do suor, do suor do próprio corpo da gente.

010: (Importância do trabalho) Muito importante! Porque quando eu cheguei aqui, eu conversei com o..., ele disse: vamos entrar na Companhia Melhoramentos do Paraná. Rapaz, essa época que eu morava no sítio, eu nunca tive o prazer de fazer uma compra, tá? E desde que eu cheguei aqui, nesse barraco que eu moro, abençoado por Deus, ai eu fui fazer uma compra, entendeu? Nossa, foi um tudo! Né, Marli (esposa)?

No fragmento discursivo 009, o Sr. Oliveira reforça que não conquistou muita coisa com o trabalho, deixando implícita a má remuneração do trabalho no corte de cana, mas “a casinha, carrinho véio” representa uma conquista pessoal de grande significado para o entrevistado, pois “veio do trabalho” e foi “tirado do suor” defendendo o trabalho como ferramenta de conquistas, pois não foi adquirido de forma “fácil” como “num jogo”, combatendo a idealização de dinheiro fácil. Neste ponto, o sofrimento oriundo do trabalho é a razão das poucas conquistas do entrevistado, e que para o Sr. Oliveira representa muito.

O Sr. Devanir se emocionou durante a entrevista ao relembrar o sofrimento que passou durante seus anos de trabalho. No fragmento discursivo 010, fica claro que o trabalho lhe permitiu conquistas simples, mas que sem o qual, isso não lhe seria possível. O entrevistado relata sua vinda do campo para a cidade, deixando implícito que no campo suas condições eram extremamente precárias: “eu nunca tive o prazer de fazer uma compra”. O fato de ter adquirido um emprego na cidade, com o corte de cana, lhe possibilitou a simples realização pessoal de “fazer uma compra”, que de acordo com ele e com a esposa (no trecho, ele confirma com a esposa, que balança a cabeça, dizendo que sim) “foi tudo”.

Por mais que o trabalho tenha possibilitado a realização de conquistas pessoais, Sr. Devanir considera o **trabalho como sinônimo de obrigação e sofrimento**, ao ponto de se comparar a um “escravo”. Ao relatar sua experiência, se emociona e chora:

011: Eu vivia brincando, ai meu pai comprou uma chácara, ai eu fui trabalhar. Rapaz, aquelas ‘formiga’ mordida meu pé. Aquele sol quente. Ai eu via como que a vida era difícil.

012: (Pensamento acerca do trabalho) Nossa! Muito sofrimento. Muito. Foi tanto que pra falar bem a verdade pra você, quando eu fui fazer a entrevista sobre aposentadoria, ai o cara falou: Nossa, mas você não é preto! Como é que você ‘ponhou’ escravo? Olha! você já pensou? Rapaz, eu fui escravo do meu pai, por que pra começar a trabalhar com dez anos e meio é escravo, né? E eu fui escravo da empresa, porque... “cortar cana”? Portanto, se você quiser eu vou arrumar um EPI. Foi o primeiro corte de cana que existiu.

013: Mas, olha, que nem eu tô falando pra você (...) pra você ter um exemplo: eu almocei, naquela época, nove horas, e fui tomar água uma e meia da tarde. O suor corria assim, tá? Coisa que você nem sabe o que é suor, coisa que você não precisa também, né? Bom. Mas ó rapaz, é terrível, tá?

Sufrimento. É este o termo que fica evidente no discurso acerca do trabalho para este entrevistado nos fragmentos discursivos 011, 012 e 013. O trabalho imposto como obrigação fica implícito no “eu vivia brincando”, ou seja, o entrevistado era feliz por não trabalhar, era criança, até que o pai “comprou uma chácara”. “Aí eu via como a vida era difícil” representa todas as dificuldades do entrevistado com o trabalho. Pelo fato de o trabalho ser sofrido, e ao mesmo tempo uma necessidade e uma obrigação, a vida passa a ser “difícil”. A “formiga” e o “sol” são figuras que ilustram esse sofrimento. Conforme Gehlen, *et al* (2011) o trabalho precário gera a incapacidade econômica e instabilidade social e econômica, onde os excluídos social e economicamente, possuem condições desprivilegiadas de vida, sendo suscetíveis a pobreza e miséria.

O Sr. Devanir se compara a um “escravo” explicitando seu sofrimento com o trabalho no fragmento discursivo 012. O Sr. Devanir se levantou e fez questão de apresentar um EPI utilizado na época de trabalho com o corte de cana. O EPI era uma caneleira, pesada e desgastada pelo constante uso durante muitos anos de trabalho. Este equipamento simboliza o trabalho e todo o sofrimento passado pelo entrevistado, pois ao apresentar o EPI, o Sr. Devanir entrou em prantos. Para ele, o suor representa o trabalho e ao dizer “você nem sabe o que é suar” e que “você não precisa” deixa implícito que para ele “não sabemos o que é trabalhar”, pois trabalho mesmo seria o trabalho realizado por ele, ou seja, o trabalho pesado; e deixa implícito que para ele, o trabalho é uma questão de necessidade. A palavra “terrível” simboliza exatamente o sentimento do Sr. Devanir em relação ao trabalho.

Um fato interessante, é que dos quatro entrevistados, apenas o Sr. Oliveira, defendeu o trabalho praticado, não reclamando em nenhum momento, ou seja, silenciando a precariedade e sofrimento do trabalho no corte de cana:

014: Muita gente pensa que o trabalho da roça é uma coisa, bicho de sete cabeças, é uma monstruosidade, é uma coisa que prejudica a pessoa. Eu já falo que, qualquer tipo de trabalho, seja um datilógrafo, seja um escritor, seja um músico, seja o que for, tudo é trabalho. Mas pra mim o trabalho mais importante é o da roça, cortador de cana, o carpideiro de café, o plantador de mandioca (...) Porque é de lá, que vem o nosso sustento! É lá da roça que vem o nosso sustento.

Nesse fragmento discursivo, o entrevistado silencia uma possível revolta e preconceito em relação ao seu trabalho com o corte de cana. Ao relatar que “muita gente pensa que o trabalho da roça é um bicho de sete cabeças, é uma monstruosidade” dissemina o que já ouviu em relação ao seu tipo de trabalho, deixando implícito que existe discriminação em relação ao trabalho praticado, no entanto, como forma de fuga, reproduz o que lhe foi

Revista Labor Fortaleza/CE, jan/jul 2017 Vol. 01, nº 17, p. 92-109 ISSN 1983-5000

ensinado: “o trabalho mais importante é o da roça” justificando sua condição social e sua incapacidade de mudança, frente a sua realidade social precária, de sofrimento e de poucas oportunidades.

Silva e Freitas (2016) consideram a “baixa renda” como precondição social para as seguintes dimensões: estrutura familiar, dimensão educacional e a vida profissional precoce e precária. Entretanto, tais dimensões refletem diretamente no desenvolvimento e estrutura de vida desses sujeitos, podendo até mesmo, de certa forma, serem visualizadas como um ciclo.

015: (Em relação ao trabalho) Bom, uma parte é boa. Uma parte é boa porque o seguinte (...) O trabalho é uma coisa legal, que você trabalha, você se sente bem. Você tá entendendo? Que você tá junto com seus amigos, tudo pobre na verdade, né? Um conta uma história, outro conta outra história, e você vai passando o dia.

No fragmento discursivo 015 também foi possível identificar um tipo de fuga da realidade. O Sr. Devanir relata que “uma parte é boa”, combatendo que o trabalho não é tão ruim assim, por possuir uma “parte boa”. Os amigos seria uma forma de dispersão e fuga da precária realidade do trabalho, e “tudo pobre” deixa implícito que Devanir se sente bem com outras pessoas de sua mesma classe social, ou seja, são pessoas que possuem a mesma necessidade e passam pelo mesmo tipo de sofrimento. O trecho “vai passando o dia” defende o interesse de que o dia termine logo, ou seja, demonstra a infelicidade em relação ao seu trabalho e a sua realidade no âmbito do profissional.

De uma maneira geral, diante da análise dos dados, foi possível compreender que a representação social do trabalho para os trabalhadores do corte de cana consiste em:

Quadro 1: Representação social do trabalho para os cortadores de cana.

Representação social identificada	Elementos discursivos
Trabalho como artifício de sobrevivência	<ul style="list-style-type: none"> -Trabalho como necessidade primária para sobrevivência; -Trabalho como sendo “tudo” na vida; -Trabalho como forma de aquisição de suprimentos básicos, como alimentação.
Trabalho como sinônimo de dignidade	<ul style="list-style-type: none"> -Trabalho como desvio do ócio; -Trabalho como sendo edificador;

	-Trabalho como requisito para manter-se do “lado do bem” (não roubar, ou praticar crimes).
Trabalho como mecanismo de conquistas pessoais	-Trabalho como forma de aquisição de capital; -Trabalho como mecanismo de conquistas materiais (casa, carro); -Trabalho como mecanismo de conquista pessoal (oportunidade de realizar uma compra, ter e manter uma família).
Trabalho como sinônimo de obrigação e sofrimento	-Má remuneração; -Condições ruins de trabalho; -Trabalho pesado como obrigação e necessidade; -Privação de desenvolvimento pessoal (estudo); -Impossibilidade de escolhas e oportunidades.
Trabalho operacional/pesado como trabalho “verdadeiro”	-Trabalho exige suor; -Trabalho do campo (operacional) como o mais importante.

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante destacar que tais representações foram as que mais se destacaram e se repetiram dentre os discursos dos trabalhadores. Como todos são oriundos do campo, tiveram contato com o trabalho desde cedo, aprendendo com os pais apenas este tipo de trabalho. Para tanto, o trabalho do campo é considerado por eles o mais importante, devido ao contexto e desenvolvimento histórico e social desses sujeitos. De forma geral, esses trabalhadores consideram que o trabalho exige esforço físico, ou seja, compreendem o trabalho como algo meramente operacional, ou seja, para eles o trabalho é visto como trabalho “pesado”.

Sendo assim, o trabalho para esse grupo de trabalhadores é tido primeiramente como artifício de sobrevivência, seguido pela necessidade de possuir dignidade perante a sociedade, sendo tratado como mecanismo para obtenção de conquistas e realizações pessoais e por último visto como obrigação e sofrimento.

Considerações finais

Conforme salienta Spink (1998), a representação social deve ser compreendida em seu contexto, no âmbito do meio que a constrói, pois que sem a compreensão de seu contexto não é possível entender as construções que origina. Sendo assim, quando se fala de trabalho é importante entender o que os sujeitos pensam quando falam dele, considerando cada contexto e o fato de que pode ser compreendido de várias maneiras (MORIN, 2001). Nesse sentido, o objetivo deste trabalho era de compreender a representação social de trabalho sob a perspectiva de trabalhadores do corte de cana, sendo tal propósito realizado com êxito.

Conforme visto no referencial teórico deste trabalho, o capitalismo permitiu que o trabalho fosse visto como central na vida do homem, sendo que, somente exercendo alguma atividade remunerada o sujeito seria considerado socialmente aceito em decorrência de diversos fatores, além do que, torna-se ferramenta principal para aquisição de capital e sobrevivência. O intuito, a partir de então, era de desvendar o “mundo” do trabalho dos cortadores de cana, ou seja, compreender a representação social de trabalho diante de seu contexto histórico e cultural, que conforme destacamos, é precário e limitador.

Todos os entrevistados são naturais do meio rural, nasceram e foram criados no campo, aprendendo a atividade do trabalho desde pequenos com os próprios pais. A necessidade e o contexto social dos próprios pais fez com que ensinassem o ofício do trabalho para os filhos, para que conseguissem o sustento e melhores condições de vida. Sendo assim, o trabalho do campo ou na “roça” como é relatado pelos entrevistados foi o único que tiveram a oportunidade de conhecer, sendo privados de elementos básicos para o desenvolvimento de qualquer pessoa, como o estudo e a vivência da própria infância.

É nesse contexto que a representação social do trabalho para estes homens não é muito favorável, sendo compreendido como uma obrigação, além do que, é acompanhado de sofrimento frente à precária realidade social destes sujeitos. Ao mesmo tempo, para eles, o trabalho é necessário, pois implica em “ter dignidade”, possibilita conquistas pessoais, ao passo em que é essencial para a própria sobrevivência e manutenção da família.

Neste íterim, este estudo não permitiu apenas uma compreensão da representação social do trabalho para este grupo de trabalhadores, além disto, possibilitou a compreensão do que vem a ser o “mundo” destes sujeitos, praticantes do trabalho precário, limitados por uma condição social desfavorável. Tal “mundo” é penoso, mas possibilita que esses sujeitos possam manter suas vidas e a estrutura familiar, de maneira simples, dentro de suas

possibilidades e que tenham o mínimo para a sobrevivência e construção de uma vida digna e “feliz”.

REFERÊNCIAS

BORGES, L. O.; YAMAMOTO, O. H. O mundo do trabalho. In: ZANELLI, J. C., ANDRADE-BORGES, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAMPOS, M.; SARAIVA, L. A. S. O trabalho, suas representações e sentidos: da demissão à recontração de trabalhadores. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 36, p. 31-56, 2014.

GEHLEN, V. R. F; RAIMUNDO, V. J.; VASCONCELOS, R. C.; ALENCAR, M. M. C. M. O Trabalho precário e a saúde precarizada da mulher: uma abordagem sobre as condições sociais das trabalhadoras nas unidades domésticas de produção de confecções de vestuário e acessórios em Toritama-PE. **Revista da RET, Rede de Estudos do Trabalho**. Ano V – Número 9 – 2011.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 63-85.

KALLEBERG, A. L.. O crescimento do trabalho precário: um desafio global. **Rev. bras. Ci. Soc. [online]**. 2009, vol.24, n.69, p. 21-30. ISSN 1806-9053.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 8-19, jul./set. 2001.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, v. 7. 2007.

SILVA, A. L.; FREITAS, E. F.; Para além dos critérios econômicos do trabalho de baixa renda no Brasil. **O&S**. Salvador. v. 23, n. 76, p. 037-056, Jan./Mar. 2016

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 117-145.

SÁ, T. « “Precariedade” e “trabalho precário”: consequências sociais da precarização laboral », **Configurações [Online]**, 7 | 2010, posto online no dia 18 Fevereiro 2012, Disponível em: <<http://configuracoes.revues.org/203>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A TENDÊNCIA À RAZÃO INSTRUMENTAL

SUPERVISED INTERNSHIP AND TENDENCY TO INSTRUMENTAL REASON

Elenilce Gomes de Oliveira³⁵

Carlos Augusto de Oliveira Azevedo Filho³⁶

RESUMO

Destaca a tendência à razão instrumental, com base em Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, cuja crítica a essa racionalidade constitui marco importante para a compreensão dos obstáculos à emancipação e à liberdade humana. A metodologia tem suporte na acepção do materialismo histórico-dialético, de modo a evidenciar elementos atinentes às relações histórico-sociais. Dessa maneira, põe em resalto peculiaridades relativas à manifestação desta racionalidade no âmbito do Estágio Supervisionado, componente curricular da Licenciatura em Teatro, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Palavras-chave: Racionalidade. Adorno. Horkheimer. Formação. Estágio

ABSTRACT

The present paper highlights the tendency to instrumental reason as developed by Theodor W. Adorno and Max Horkheimer, whose criticism to this rationality constitutes an important milestone for understanding the obstacles to human emancipation and freedom. The methodology is based on the dialectical and historical materialism, in order to point elements related to historical-social relations. In this way, it emphasizes peculiarities related to the manifestation of this rationality within the scope of Supervised Internship as one of the curricular components of the Teaching License in Theater at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará.

Key-words: Rationality. Adorno. Horkheimer. Formation. Supervised Internship.

³⁵ Atualmente, desenvolve suas atividades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Membro do Fórum Estadual de Educação do Ceará. Colabora com o Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira/UFC. Desenvolve pesquisa no Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR). Coordena o Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional (NUPEP) e possui experiência na área de Educação, escrevendo principalmente sobre os seguintes temas: trabalho-educação, políticas educacionais, legislação da educação brasileira, Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica. Coordena o DINTER em Educação UNESP/IFCE - elenilce.beatriz@gmail.com.

³⁶ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Graduado em Artes Cênicas pelo Centro Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (CEFET CE) e em Licenciatura em Teatro pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE) - caoafi@gmail.com

INTRODUÇÃO

O pensamento crítico, que não se detém nem mesmo diante do progresso, exige hoje que se tome partido pelos últimos resíduos de liberdade, pelas tendências ainda existentes a uma humanidade real, ainda que pareçam impotentes em face da grande marcha da história. (ADORNO&HORHEIMER, prefácio da *Dialética do Esclarecimento*)

Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Teodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985) ressaltam o fracasso do Iluminismo em relação ao cumprimento da promessa de liberdade ao ser humano, haja vista haver substituído a superstição e os mitos por outros mitos – as categorias que permitem a apropriação da natureza. Os principais próceres frankfurtianos não desconsideram a contribuição do Iluminismo para a expansão do conhecimento científico e, conseqüentemente, o domínio da natureza e inovação, permitindo aumento da eficiência das máquinas na extração dos recursos necessários à melhoria da qualidade de vida das pessoas. Eles criticam, sobretudo, o fato de as estratégias do esclarecimento despojarem-se da correlação com a modalidade social que lhes deu causa: o capitalismo. Neste sentido, aponta os aspectos negativos do esclarecimento, aprisionado na reprodução da forma social fracionada entre dominantes e dominados.

O Esclarecimento, de fato, acendeu suas enormes lanternas aos homens e permitiu conhecerem mais em extensão e profundidade, mas envasilhou o pensamento no recipiente da calculabilidade e da previsibilidade, consoante às feições sociais capitalistas. Desta feita, constituiu uma maneira de pensar cética e apegada ao método científico, desprezando a dúvida e a reflexão sobre o pensamento. É neste sentido que Adorno & Horkheimer sustentam a tese de que as pessoas foram aprisionados pela corrente filosófica que lhes prometeu salvar da ignorância e do mito. Os limites da razão à eficiência e à ausência de autorreflexão constitui o aprisionamento, em vez da liberdade.

De fato, os homens permanecem atrelados aos elementos positivistas da razão – descrição, inferência, classificação – trazendo prejuízo à reflexão acerca das finalidades. Com efeito, essa razão instrumental é centrada na reunião de elementos formais e acrílicos do pensamento, deixando de desenvolver questionamentos acerca do sentido e significado social das metas a serem atingidas.

Outro destaque importante expresso na produção de Adorno e Horkheimer consiste no entendimento de que a razão se tornou instrumental, contribuindo, desta maneira,

para a suspensão da liberdade humana e constituindo obstáculos à emancipação, sem que os seres humanos encontrem condições para remover esses empecilhos.

Adorno e Horkheimer relembram o mito de Ulisses, que reprime sua energia libinal sacrificando-se, amarrado a um mastro de sua embarcação, a fim de ouvir as sereias. Essa analogia do mito e em relação ao esclarecimento permite aos autores chamar a atenção para o sacrifício e a repressão de si como características comuns, entre outras, do mito e esclarecimento, porquanto, de um lado, o mito contém o esclarecimento e, de outro, o esclarecimento encerra o mito.

Com efeito, a pessoa - em coletividade - seja noutros tempos ou mesmo hoje, reprime sistematicamente a energia libinal, sacrificando-se, mas prossegue na busca de domínio da natureza e, extensivamente, da dominação de uns sobre os outros. Falta-lhes, entretanto, segundo Horkheimer (2002), o entendimento de que são, concomitantemente, vítimas e algozes da dominação, apesar da existência de condições tecnológicas e culturais para isso.

O que impede a nação humana de alcançar dita compreensão, na inteligência de Horkheimer (2002) é a razão instrumental, com a ressalva de que,

Se tivéssemos de falar de uma doença que afeta a razão, tal doença não deveria ser entendida como algo que tivesse abalado a razão em um determinado momento histórico, mas como algo inseparável da natureza da razão dentro da civilização, tal como vimos até agora. A enfermidade da razão está no fato de que ela nasceu do impulso do homem para dominar a natureza, e a sua "recuperação" depende da compreensão interna da natureza da doença original, e não de uma cura dos seus sintomas posteriores. A verdadeira crítica da razão descobrirá necessariamente os substratos mais profundos da civilização e explorará a sua história mais antiga. Desde o tempo em que a razão se tornou o instrumento para a dominação da natureza humana e extra-humana deixar de aspirar. Até mesmo a reconstrução formal e dissociadora dos dois princípios em separado, repousa num elemento de necessidade e verdade histórica. Através da sua autocrítica, a razão deve reconhecer as limitações dos dois conceitos opostos de razão; deve analisar o desenvolvimento da divisão entre os dois, perpetuada como tal por todas as doutrinas que tendem a triunfar ideologicamente sobre a antinomia filosófica em um mundo antinômico. Tanto a separação quanto a inter-relação entre os dois conceitos devem ser compreendidas. A ideia de autopreservação, o princípio que está conduzindo a razão subjetiva à loucura, é a própria ideia que pode salvar a razão objetiva do mesmo destino. Aplicada à realidade concreta, isso significa que só uma definição das finalidades objetivas da sociedade, incluindo-se o propósito de autopreservação do sujeito e o respeito pela vida individual, merece ser chamada de objetiva. O motivo consciente ou inconsciente que inspirou a formulação dos sistemas de razão objetiva foi a compreensão da impotência da razão subjetiva em relação à sua própria finalidade de autopreservação. Esses sistemas metafísicos expressavam de forma parcialmente mitológica a compreensão de que a autopreservação só pode ser realizada numa ordem supraindividual, isto é, através da solidariedade social. (IBIDEM, pp.180-1).

Nesse aprisionamento da razão subjetiva, o Positivismo constituiu-se o principal, senão a única certidão da verdade. A cultura tornou-se semicultura, afetando toda a vida humana. Em tendo sido assim, a formação, inclusive a escolar, se fez instrumento, e, portanto, semiformação. Isto significa considerar que a Educação, a escola e o ensino, inclusive das áreas humanas - como História, Geografia, Sociologia, Artes – tornaram-se instrumentais, danificando o caráter emancipatório do esclarecimento (MAAR, 1995).

Por oportuno, com base na categoria razão instrumental, em Adorno, analisa-se a formação docente, com recorte no processo formativo de professores de Teatro, destacando-a como claro indício da formação danificada ou semiformação, considerando as relações com a escola durante a experiência do estágio curricular supervisionado.

O desenvolvimento deste ensaio tem suporte no materialismo histórico-dialético, de modo a relatar as reflexões oriundas de uma pesquisa-ação desenvolvida durante as práticas de estágio supervisionado do curso de licenciatura em Teatro, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) nos anos de 2014, 2015 e 2016. Vale ressaltar o fato de que tal inserção transcorreu em duas escolas públicas que ministram educação básica, na cidade de Fortaleza, no Ceará.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA REVELAR A SEMIFORMAÇÃO E A RAZÃO INSTRUMENTAL NA PERSPECTIVA DE ADORNO E HORKHEIMER

O Curso de Licenciatura em Artes, ou, especificamente, em uma de suas linguagens, corresponde ao cumprimento de uma agenda de lutas realizadas pelas entidades nacionais, como a Federação Nacional de Arte-Educadores do Brasil, que se organizam no encalço do fortalecimento das políticas públicas no campo das linguagens artísticas, de modo que o espaço da docência seja preenchido por profissionais habilitados.

A formação específica de Artes teve respaldo recente, com a Lei 13.278/2016, que estabeleceu as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança como linguagens constituintes do componente curricular em Artes, obrigatória na Educação Básica. Antes desta importante conquista, o IFCE já mantinha licenciatura específica, tanto em Teatro quanto em Artes Visuais, adiantando-se, portanto, na ideia ora legalmente materializada.

No que tange ao Teatro, sobre o qual recai esta análise, vale destacar, inicialmente, a composição de sua estrutura curricular: estudo do corpo, dramaturgia,

interpretação e cultura popular, bem como fundamentos da educação, didática, políticas educacionais e estágio supervisionado.

Particularmente, concentra-se a atenção no Estágio Supervisionado, cujo desenvolvimento ocorre em 400 horas, sendo dividido por quatro semestres: o primeiro, destinado à observação, o segundo à prática de ensino no Ensino Fundamental, o terceiro no Ensino Médio e o último em cursos livres ofertados por entidades não governamentais.

Em linhas gerais, o percurso do Estágio compreende recomendações aos estagiários para evitar comportamentos invasivos ou constrangimentos aos profissionais e estudantes da escola receptora do estagiário. É proveitoso lembrar o conselho sobre o estabelecimento de relação do conteúdo do curso de licenciatura com a realidade da escola receptora. Nos semestres seguintes, os estagiários participam da docência, assumindo a sala de aula, em conformidade com o calendário ajustado com o professor regente da escola receptora.

Neste trajeto, destacam-se elementos indicativos de primazia da razão instrumental:

a) Desvalorização do estagiário

Ocorre desvalorização, tanto pela escola formadora, quanto pela instituição receptora do estagiário. Tal sucede sistematicamente, pois a escola formadora não dispensa a devida formalidade ao processo, deixando de efetuar a assinatura do Termo de Contrato de Estágio entre as partes, ainda que sem remuneração. Ao lado disso, o estagiário se encontra no “limbo”: padece sob o peso da hierarquia do professor orientador do estágio e da escola, embora não seja funcionário, assumindo o dever de aproximar ao máximo da responsabilidade requerida pelo correto desempenho na atividade docente. Já a escola receptora fornece os indícios de desvalorização, logo no recepcionamento, na medida em que consente o Estágio quase como “ato de caridade”, pois configura uma contribuição inexpressiva, haja vista o seu caráter descontínuo e desprovido do caráter de obrigatoriedade para a realização de tarefas, ainda que acertadas entre o professor da escola receptora e o estagiário. Neste mister, a organização de peças teatrais é mais requerida pelos gestores e demais docentes da escola receptora, sendo que, somente nestas ocasiões, a colaboração do estagiário confere visão geral.

Apesar da desvalorização dos estagiários em seu decurso de formação docente, assevera-se que o percurso do Estágio é decisivo na formação em tela, uma vez que permite o conhecimento dos meandros e descaminhos da atividade docente, em suas especificidades.

b) Limitação do tempo para o ensino de Artes, de 50 min

O desprestígio das Artes na sociedade reverbera na escola. Tal desabono, relacionado à razão instrumental dominante, se evidencia na ínfima carga-horária destinada às atividades de Artes. Tal contexto se agrava com a necessidade de criar um espaço propício para as Artes, uma vez que a disposição do mobiliário de sala de aula não se harmoniza ao desenvolvimento destas atividades. A atenção necessária a este aspecto resulta no consumo da maior parte do tempo destinado à aula ou atividade, pois requer adaptação do ambiente mediante afastamento de mobiliário, no início da aula, e recomposição dos móveis à disposição anterior, terminada a preleção. Além disto, os 50 minutos não correspondem ao imprescindível para que a Arte cumpra sua função, restringindo-se ao arremedo e à improvisação, descambando, logo em seguida, para a irresponsabilidade.

c) O professor preterido

O ensino de Artes, nas escolas públicas, ainda é, imprópria e esquisitamente, conferido ao professor de Português. A baixa carga-horária destinada às Artes contribui para a continuidade desta lamentável situação, propiciando superficialidade ou aridez desmedida de uma linguagem que, no lugar de permitir a criação e fruição, é conduzida à repetição e à decoreba sem quaisquer sentidos.

d) Redução do ofício da Arte na escola

O pensamento e a prática de Arte como produto são partilhados pela comunidade escolar, mormente nas proximidades de datas comemorativas. Tais expectativas constroem o estagiário, haja vista que carrega consigo a acepção da grandeza das Artes, sobretudo como mediação para o autorreconhecimento das dimensões humanas e suas transformações.

A Arte denota especificidades e características - liberdade de expressão e criação - que não podem ser absorvidas completamente pela sociabilidade capitalista, apesar de ser massificada e mercantilizada. Desta maneira, suas linguagens constituem opções capazes de contribuir no alcance da liberdade humana.

f) Desencorajamento pela profissão

Os professores abordam o estagiário para desdenhar do próprio ofício docente, sugerindo-lhe o abandono da iminente carreira. Frustração, conflito, angústia e desesperança aviltantes transbordam o seu pensamento, contaminado pela febre da negatividade e da instrumentalidade. Essa espécie de aconselhamento esconderia mecanismos de defesa desenvolvidos pela personalidade sofrida, tais como a auto-anulação freudiana? Os limites deste estudo não permitiram que se elucidem este ponto, embora suscitado ao longo do Estágio Supervisionado. De tal modo, o desencorajamento deixou uma marca profunda, sobretudo quando o estagiário alimenta a expectativa de confirmação da escolha profissional.

g) A competição entre o professor efetivo e o estagiário

A chegada do estagiário suscita desconforto ao regente da disciplina ou projeto de Arte, haja vista a ausência de formação específica do professor de Português, responsável por ministrar Artes na escola. O domínio dos conteúdos e de técnicas específicas das Artes, o despertar do interesse dos estudantes pelas atividades propiciadas pelo estagiário contribuem para a insegurança do docente, de modo que suscita uma competição velada e pouco sadia para ambos, problema, aliás de solvência bem difícil, até porque todos os docentes de Artes tenham essa formação específica.

h) A separação de saberes se recompõe no estágio

A formação de professores em Teatro mantém separados saberes da docência, bem como aqueles específicos de Teatro, restringindo, de um lado, a produção de conhecimento da área das Artes Cênicas, e, de outra banda, as práticas educativas permeadas pelo Teatro e o desenvolvimento deste como linguagem artística.

Vale adicionar, contudo, o fato de que o envolvimento do estagiário com a escola permite-lhe aumentar a reflexão acerca da realidade, ao longo de três semestres, período em que transcorre o Estágio. Desta maneira, o Estágio Supervisionado propicia a oportunidade para rearticular saberes específicos do Teatro e da Pedagogia, segmentados outrora no decorrer do curso de formação.

CONCLUSÃO

O ensino de Teatro como força pulsante capaz de contribuir em processos criativos, práticas educativas e na formação geral dos envolvidos com essa linguagem se confronta com o pensamento instrumental, que reduz esta linguagem ao campo da diversão e ao terreno da despolitização. Aí reside o contraditório entre a essência emancipatória e o fenômeno instrumental desta prática educativa em curso nas escolas e noutros espaços.

O estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica colide com a carência de formações de professores nesta área, prejudicando o reconhecimento desse componente curricular, acarretando desgastes e conflitos que põem o ensino de Arte em uma situação escabrosa. Essa circunstância não reduz a relevância da conquista desse espaço, no âmbito da legislação educacional, mas suscita outros desafios, exigindo maior disposição, preparo técnico e engajamento político e ético dos sujeitos em formação, tais como os estagiários no ensino de Teatro, ainda que se confrontem e até reproduzam uma maneira de compreender o mundo cerceada e constituída pelo instrumentalismo do raciocínio Positivista. De qualquer modo, por obra e graça de a realidade ser dialética – e no exato rastro do pensamento dos dois frankfurtianos nomeados - , cresce a esperança de que não encaminha para a barbárie, pois a grande tarefa da ação educativa que se nutre é impedir tal monstruosidade. E os estagiários são aprendizes desta missão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1985.

MAAR, W. L. Prefácio. In: Adorno. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Editora Centauro, 2002.

CARGA DE TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE MEDIDA

TEACHER WORKLOAD IN HIGHER EDUCATION: THE PROCESS OF CONSTRUCTING ON INSTRUMENT OF MEASUREMENT

Francisco Hercílio de Brito Filho³⁷

Regina Heloisa Mattei de Oliveira Maciel³⁸

Jean Mari Felizardo³⁹

RESUMO

As vivências de trabalho dos professores, assim como dos trabalhadores em geral, dependem fundamentalmente das relações entre as exigências e as condições de realização do trabalho, denominadas genericamente de carga de trabalho, que é derivada do contexto e das características da organização do trabalho. A avaliação da carga de trabalho permite ampliar o grau de compreensão acerca da percepção das condições do próprio trabalho, dos riscos e dos constrangimentos dele decorrentes. O presente artigo caracteriza-se como um estudo metodológico com o objetivo de construir um instrumento de medida da carga de trabalho de professores de instituições de educação de nível superior. Com a finalidade de atender ao objetivo, a pesquisa utilizou técnicas de observação da atividade docente para a construção do “Questionário da Carga de Trabalho Docente de Nível Superior”, o CATRA-DNS, que, ao final do presente estudo, foi composto por 39 itens, distribuídos em 3 fatores denominados físico, cognitivo e psíquico, tornando-se apto para ser submetido a processo de validação.

PALAVRAS-CHAVE: Carga de Trabalho; Docência; Educação Superior; Ergonomia.

ABSTRACT

The work experiences of teachers, as well as workers in general, depend primarily on the relationships between the requirements and conditions in which the work is carried out, generally called workload, which derives from the context and characteristics of the work organization. The assessment of the workload allows to broaden the degree of understanding of the perception of the work conditions, risks and constraints arising therefrom. This article is characterized as a methodological study aimed at constructing an instrument of measurement of the workload of teachers from higher-level education institutions. For the purpose of fulfilling the objective, the research used techniques for observing the teaching activity for the construction of the “top level teaching workload questionnaire”, the CATRA-DNS, which, at the end of this study, was composed of 39 items, distributed in 3 factors called physical, cognitive and psychic, becoming apt to undergo validation process.

KEYWORDS: Ergonomics; Higher Education; Teaching; Woarkload

³⁷ Doutorando em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Mestre em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Psicólogo pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenador dos cursos de graduação e pós-graduação em Administração do Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7).

³⁸ Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Applied Psychology Ergonomics pela University Of Wales Institute Of Science And Techonology. Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Coordena o Núcleo de Estudos sobre o Trabalho e o Laboratório de Estudos sobre o Trabalho (LET) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIFOR.

³⁹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Especialista em Logística Empresarial pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Especialista em Gestão da Aprendizagem pela Universidade Positivo (UP). Administração pela Universidade Positivo (UP). Professor do Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7).

INTRODUÇÃO

No mundo atual as pessoas se organizam e se estruturam fundamentalmente em função do trabalho que constitui atividade essencial para o seu desenvolvimento. Assim também as sociedades se organizam de acordo com a dinâmica do trabalho. Daí a noção de centralidade do trabalho, que aponta para a posição nuclear que este ocupa na vida das pessoas. Dessa forma, enquanto prática social, o trabalho pode ser entendido como um ato capaz de realizar e desencadear uma associação de ações que se situam e se fundamentam em diversos espaços sociais, tanto no âmbito laboral, como nas relações familiares e de convívio na comunidade (ANTUNES, 2010).

Por ocupar a maior parte do tempo das pessoas que, muitas vezes, cumprem longas jornadas, não raro estendendo-se até a noite, com ritmo intenso, altos níveis de exigência, de atenção e concentração para a realização de tarefas e condições muitas vezes adversas, o trabalho tem gerado reações negativas nos trabalhadores, reações estas que têm se manifestado sob a forma de sofrimento, mal-estar e adoecimento.

Não é difícil, portanto, constatar várias categorias profissionais que, nesse cenário, lidam com a tensão, com a insatisfação, com a ansiedade e com o sofrimento no cotidiano do trabalho, o que tem sido comprovado por estudos nas ciências sociais, humanas e da saúde no que diz respeito à relação entre o trabalho e seus impactos na subjetividade da classe trabalhadora (FONSECA, 2001; LEMOS, 2005; SELIGMANN-SILVA, 2011; ANTUNES; PRAUN, 2015).

O trabalho do professor não está imune a essa forma perversa de organização do trabalho. A deterioração das condições físicas e psicossociais do trabalho docente tem sido apontada em alguns estudos sobre o tema (BORSOI, 2012; MAUÉS, 2010; REGO, 2014).

A forma como o trabalhador experimenta o seu trabalho está ligada à maneira como as tarefas são organizadas, definidas, divididas e distribuídas, ao modo como são estabelecidas as prescrições, assim como à forma como se operam as fiscalizações, o controle, a ordem e a hierarquia. Tudo isso compõe o conjunto de causas que ajudam a construir as impressões e os sentimentos que o professor experimenta no seu trabalho (CODO, 2002).

A organização do trabalho é, portanto, determinante na definição da carga de trabalho, que pode ser definida como o conjunto de exigências ou demandas psicobiológicas do processo de trabalho. Para a ergonomia, a carga de trabalho pode ser compreendida a partir

de três componentes passíveis de serem mensurados: físico, cognitivo e psíquico (WISNER, 1994).

A carga de trabalho é um construto que dispõe de alguns instrumentos genéricos válidos para a sua mensuração. Apesar da relevância do papel da carga de trabalho docente, segundo pesquisa bibliográfica realizada em bases de dados, não há um número expressivo de publicações sobre a carga de trabalho docente, ao contrário do que é verificado com outras categorias profissionais, como é o caso dos trabalhadores da construção civil, de transportes, da saúde, setor bancário e, principalmente, do trabalho de enfermagem (CONISHI; GAIDZINSKI, 2007; MONTEIRO; SPIRI, 2016; QUEIJO; PADILHA, 2009; FEITOSA; LEITE; SILVA, 2012).

Em consulta realizada em setembro de 2016 nas bases de dados da Bireme e LILACS verificou-se que, entre os anos de 2010 e 2015, foram encontrados, a partir dos descritores carga de trabalho docente, treze referências, sendo duas teses de doutorado, que tratavam, respectivamente, sobre síndrome de *burnout* e sobre alterações vocais. Além disso, foram encontrados onze artigos publicados em periódicos científicos nacionais, dos quais seis tratavam de temas ligados a síndrome de *burnout*, dois tratavam de questões relativas a produção acadêmica dos professores pesquisadores, um outro artigo tratava especificamente da formação médica de estudantes de medicina e outros dois artigos abordavam fatores associados a alteração vocal de professores e prevalência de queixas vocais. Não foram encontrados artigos, dissertações ou teses brasileiras, no referido período de busca, que tratassem de instrumentos de medida da carga de trabalho docente.

Também foi realizada uma consulta em setembro de 2016 no Banco de Teses e Dissertações da Capes e, a partir dos descritores “carga de trabalho docente”, verificou-se que, entre os anos de 2013 e 2016, foi defendida apenas uma tese de doutorado sobre carga de trabalho docente, que se configurou como um estudo de caso sobre a atividade docente numa instituição de educação superior privada. A pesquisa que serviu de base empírica para a referida tese não fez uso de nenhum instrumento de medida sobre a carga de trabalho docente.

Na base de dados eletrônicos do Portal Capes, utilizou-se os descritores “*teaching workload*”, visando o acesso a produção internacional referente a carga de trabalho docente. O resultado desta consulta indicou sessenta e cinco ocorrências de artigos publicados em inglês entre os anos de 2014 e 2016. Cinco artigos filtrados não apresentaram nenhuma relação conceitual com carga de trabalho docente. Vinte e um artigos exploraram aspectos muito específicos da atividade docente, dentre eles, problemas de ruído no ensino de música,

distúrbios da voz entre docentes, métodos de avaliação de desempenho docente, liderança escolar, educação infantil, educação especial e ensino para deficientes visuais, este último tendo proposto um estudo de validação de uma escala intitulada VISSIT (Escala de Intensidade Visual de Serviços do Texas). Treze artigos exploraram algum aspecto relacionado a carga de trabalho de profissionais da área de saúde, dentre os quais médicos, enfermeiros, radiologistas etc. Desses, apenas dois utilizaram o instrumento NAS (*Nursing Activities Score*) para avaliação da carga de trabalho entre enfermeiros. Outros vinte e seis artigos versaram sobre produtividade acadêmica, estresse entre professores universitários e satisfação no trabalho de docentes em instituições de educação superior. Os estudos apresentados nestes artigos foram feitos em vários países, a saber, Alemanha, Canadá, China, Estados Unidos, Índia, Portugal, Austrália, Estônia, Israel, Butão, Bahrein e KwalaZulu-Natal, uma província da África do Sul.

Não foi verificado, na pesquisa realizada, entre os estudos internacionais, nenhuma proposição de instrumento de medida específico para mensuração da carga de trabalho docente entre professores de instituições de educação superior.

Em vista disso, é que se faz necessário estudos como este com o objetivo de construir um instrumento de medida da carga de trabalho da atividade docente, visando contribuir para o avanço do conhecimento acerca das condições e da carga desses profissionais.

Considerando a problemática até aqui exposta, estabeleceu-se o seguinte objetivo para este estudo: Construir e validar instrumento de medida da carga de trabalho de professores de instituições de educação de nível superior.

A partir das considerações apresentadas neste projeto, têm-se como principal pressuposto da pesquisa realizada: É possível a construção de um instrumento sobre carga de trabalho de docentes de instituições de educação de nível superior, composto por itens que abordam aspectos da atividade laboral desta categoria profissional.

TRABALHO DOCENTE E SUAS CARGAS

O trabalho humano pode ser compreendido a partir de três componentes: físico, cognitivo e psíquico. O componente físico corresponde ao esforço físico necessário à execução da tarefa; o componente cognitivo diz respeito ao raciocínio e ao intelecto demandados para a execução da atividade; e o componente psíquico refere-se às situações produzidas pela dinâmica decorrente da interação do trabalhador com a organização técnica e social do trabalho. A atividade docente é considerada, numa divisão social do trabalho, como trabalho intelectual, entretanto, ela também é composta pelas cargas física e psíquica, igualmente existentes noutros tipos de atividades laborais (WISNER, 1994).

A carga física relaciona-se com a utilização do corpo no trabalho, quer seja pela necessidade de manutenção de uma determinada posição, quer seja pela realização de esforços físicos (LAURELL; NORIEGA, 1989). Movimentos repetitivos, bipedestação, adaptações a horários de trabalho com alternância de turno ou intervalos de menos de 11 horas entre uma jornada e outra, como é o caso de professores que trabalham à noite e na manhã do dia seguinte, gerando repercussões fisiológicas na alimentação e no sono do trabalhador, são exemplos de cargas físicas (FACCHINI, 1994; GRECO; OLIVEIRA; GOMES, 1999).

A carga cognitiva diz respeito ao raciocínio e ao intelecto demandados para a execução de uma determinada atividade (WISNER, 1994). Refere-se aos processos mentais, tais como percepção, memória, raciocínio e resposta motora e seus efeitos nas interações entre seres humanos e outros elementos de um sistema. Os temas mais relevantes referem-se ao estudo da carga mental de trabalho, tomada de decisão, desempenho especializado, interação homem-computador, confiabilidade humana, estresse profissional e a formação quando relacionados a projetos envolvendo seres humanos e sistemas (ABRAHÃO *et al.*, 2009).

Os esforços cognitivos da carga de trabalho estão intrinsecamente relacionados com a atividade docente, posto que seus atributos mentais e intelectuais são ferramentas imprescindíveis para o exercício de seu ofício. Esses atributos são constantemente avaliados e postos a prova por alunos e pela própria instituição que costumam exigir um elevado nível cognitivo do professor.

A carga psíquica está relacionada ao fator afetivo ou à significação do trabalho para quem trabalha (CORREA, 2003). Elas são derivadas principalmente dos elementos do processo de trabalho que são fonte de desgaste e se relacionam com todos os elementos do processo de trabalho, portanto, com as demais cargas de trabalho. No entanto, em termos mais

específicos, a principal fonte de desgaste nos processos de trabalho moderno pode ser localizada na organização e divisão do trabalho (ANTUNES, 2010).

Esse tipo de carga de trabalho se relaciona à organização da jornada de trabalho, à periculosidade do trabalho, à frequência de situações de emergência, ao grau de responsabilidade na resolução dessas situações, aos ritmos de trabalho, à pressão do tempo, ao grau de atenção e de mobilidade dentro do local de trabalho, à possibilidade de falar com os companheiros de trabalho, de tomar iniciativas e decisões a respeito de como realizar o trabalho em grupo, ao conteúdo da supervisão, ao grau de monotonia e a repetitividade das tarefas, ou à possibilidade de realizar atividades de defesa coletiva na área de trabalho (GRECO; OLIVEIRA; GOMES, 1999).

No que se refere ao contexto da atividade docente, temos verificado que os processos de ensino-aprendizagem e a própria docência vêm sofrendo modificações ao longo do tempo, sobretudo por efeito da institucionalização dos processos de formação profissional e das transformações no mundo do trabalho, que, em um contexto cada vez mais precarizado, tem priorizado um modelo produtivista, que repercute sobre as condições de vida e trabalho dos professores (LEMOS, 2005).

O modelo produtivista adotado nas instituições de educação brasileiras tem destacado a ordem publique ou pereça e, como consequência disso, temos a preocupação cada vez maior de professores, que têm sido compelidos a preocupar-se com índices, classificações, fatores de impacto, *rankings* e, principalmente, a lidar com situações que envolvem um grande grau de competição. Entre os principais efeitos desse modelo, destaca-se a predominância do quantitativo sobre o qualitativo, que interfere na produção científica e gera o que é denominado por “produtivismo acadêmico” (BIANCHETTI, 2010).

A universidade vem perdendo sua característica de instituição na direção de transformar-se em uma organização, onde há o primado do produtivismo como qualquer outra organização mercantil (CHAUÍ, 2003).

Uma das questões que tem sido objeto de críticas e de importantes reações diz respeito à categoria ‘tempo’ e ao seu redimensionamento no trabalho acadêmico. As mudanças concernentes a esta categoria, afetam os docentes de diferentes formas: tanto no aspecto institucional dos cursos e programas, quanto à produção do conhecimento (BIANCHETTI; MACHADO, 2008).

Outra questão que ajuda a compor a lógica do produtivismo acadêmico e que já faz parte do cotidiano profissional do docente são o uso das tecnologias digitais. É inegável a

contribuição das tecnologias, no nosso tempo, para encurtar distâncias, abreviar tempos e, no caso da atividade docente, elas provocaram uma série de vantagens relativas ao acesso à base de dados, a possibilidades de orientação a distância, à disponibilidade de softwares ligados a educação e a pesquisa, entretanto, é notório o quanto essas estratégias possibilitam a invasão do espaço-tempo dos professores e interferem na sua vida e no seu trabalho, pois passam a ser solicitados em qualquer hora e lugar (BIANCHETTI; MACHADO, 2008).

As instituições de educação, na medida em que se inserem no modelo produtivista, tendem a hierarquizar sua estrutura funcional, a exigir cumprimento de metas e padrões de desempenho funcional, gerando impactos nos níveis de autonomia dos docentes no exercício de suas atividades.

Todo professor se vincula a uma instituição de educação para realizar tarefas prescritas, como ministrar aulas, orientar pesquisas, acompanhar o desempenho de seus alunos e avaliá-los nos momentos adequados. Cabe ao professor aprovar ou reprovar o aluno, avaliando seu nível de aprendizagem em relação ao conhecimento e domínio dos conteúdos desenvolvidos ao longo da disciplina. Esta atividade envolve crítica, autocrítica e responsabilidade do professor (WENZEL, 1991; TENFEN, 1992).

Como trabalho prescrito, podemos considerar os aspectos institucionais e normativos, tanto formais como informais, que determinam o trabalho do professor. Assim, documentos produzidos pelas instituições de educação, pelo MEC, manuais didáticos, entre outros, são considerados tarefas que os professores devem realizar, sendo tomados como textos de prescrição do trabalho, ou trabalho prescrito (LOUSADA, 2006).

Dentro da perspectiva que considera que o trabalho, desde a sua prescrição até a sua realização, sofre adaptações e mudanças até se concretizar, o trabalho do professor encontra um vasto campo para explicar sua complexidade, já que ele é materializado por transformações em relação ao planejamento inicial, determinadas por vários elementos, e que causam, muitas vezes, decepções e frustrações. Assim, podemos considerar a atividade docente como capaz de transformar a prescrição da tarefa estabelecida previamente (AMIGUES, 2004), instaurando um processo dialético de renormalização constante, no qual se parte do trabalho prescrito para o real e se renormaliza o trabalho prescrito (SCHWARTZ, 2003). Esse trabalho de renormalização, reconcepção entre uma atividade e outra, configura e caracteriza o trabalho do professor (LOUSADA, 2006).

Mesmo que a autonomia do docente seja regulada pela organização do trabalho, com mecanismos de controle cada vez mais sutis, ele sempre buscará mecanismos de

resistência para garantir que sua atividade se realize da forma como foi idealizada por ele. É o professor que julga o que é essencial em termos de transmissão de conhecimento, é ele quem tem a liberdade em sala de aula de administrar as atividades de acordo com seu planejamento, objetivo, senso crítico e criatividade. Esse é um dos aspectos que faz com que o trabalho do professor não se torne rotina. Mesmo que as tarefas da docência se tornem repetitivas, a forma de executá-las será sempre distinta, tendo em vista as distintas interações com os alunos (LEMOS, 2005).

A formação profissional do professor é confrontada com a práxis de seu trabalho, ao se vincular a um modelo produtivista de educação. O professor, nesse modelo, costuma assumir uma quantidade significativa de turmas, com um número igualmente significativo de alunos e com diversas disciplinas distintas ao longo de um mesmo período letivo. Para responder a essa elevada carga de trabalho o professor acaba por extrapolar em horas semanais a jornada prevista em seu contrato de trabalho (ESTEVE, 1999).

Além do trabalho usual de sala de aula, é necessário considerar as demais tarefas, consideradas burocráticas, como por exemplo, preparação e revisão de planos de ensino, preenchimento de listas de frequência e de notas, construção de instrumentos de avaliação dos alunos etc. Todas as atividades citadas são rotineiras, entretanto, na maioria das vezes, pouco interessantes e na maioria das vezes executadas na residência do professor.

Dessa forma, percebe-se que o trabalho docente é composto de várias atividades, muitas delas sem possibilidade de decomposição e de divisão entre outros docentes, como é possível de se verificar, por exemplo, em uma linha de montagem. É um trabalho que se inicia, se constrói e termina no mesmo trabalhador.

O trabalho docente requer não somente habilidades intelectuais, mas também habilidades físicas. A realização das suas atividades dentro ou fora de sala de aula requer do professor condições físicas e psicológicas, na medida em que as mesmas envolvem esforço físico, ou seja, necessidade de força e resistência muscular para a busca de informações atualizadas, transporte de livros e materiais e ficar sentado ou em pé por tempo muitas vezes excessivamente prolongado e esforço mental para as exigências cognitivas e psíquicas inerentes à atividade (LEMOS, 2005).

A atividade do docente universitário é intensa, o que faz com que ele seja exposto, muitas vezes, a uma carga de trabalho muito elevada nos níveis físicos, psíquicos e cognitivos (ESTEVE, 1999). A jornada de trabalho é um dos elementos a serem analisados, pois apesar de regulamentada legalmente, o que se verifica é que a jornada se estende além da presença

física do professor na instituição de educação, posto que a quantidade de trabalho é tão intensa que não é possível concluí-la dentro da própria instituição, obrigando-o a realizá-lo, em parte, fora do ambiente institucional, extrapolando os limites específicos da jornada regimental contratada (BORSOI, 2012).

Seguindo a lógica do modelo neoliberal, é imposto ao professor parâmetros de produtividade que são disseminados na enorme diversidade de atividades direcionadas ao profissional. Essas atividades abrangem exigências tanto no nível intelectual, que se materializam em aulas, pesquisas, produção de artigos etc, até as exigências de ordem burocrática, como participação em reuniões de trabalho, leitura e resposta de e-mails, *whatsapp* etc. Além disso, o trabalho do professor possui uma especificidade que permite que, parte dele, seja realizado fora do ambiente institucional, como por exemplo, a preparação de aulas, elaboração de materiais didáticos e artigos científicos, elaboração e correção de avaliações etc., extrapolando assim a sua jornada de trabalho oficial (LOPES, 2006).

Além das atividades acima descritas existem algumas que o professor sequer contabiliza formalmente em sua jornada regimental, como por exemplo, a elaboração de relatórios ou documentos solicitados de algum setor da instituição, demandas acadêmicas ou administrativas, como atualização do currículo, ou prestação de informações atualizadas sobre sua formação ou qualificação. Ademais, um *notebook* ou mesmo um *smartphone* conectado à internet são suficientes para que o professor, onde quer que ele esteja, mantenha sua disponibilidade para a instituição. Isso implica, naturalmente, em trabalho noturno, trabalho em finais de semana e em feriados (BORSOI, 2012).

A literatura que tem discutido o trabalho docente no nível superior de educação tem afirmado, dentre outras coisas, que os professores assumem uma elevada carga de trabalho (TARDIF, 2002; ALVAREZ, 2004; MANCEBO; LOPES, 2004; LOPES, 2006; BIANCHETTI; MACHADO, 2008; BORSOI, 2012). No nível físico, tem-se relatado excessivo esforço vocal, muitas vezes com desconforto e irritação na garganta. Além disso, o professor se vê obrigado a ministrar aulas por várias horas em pé e a transportar cargas e equipamentos até a sala de aula. No nível psíquico há uma hipersolicitação direcionada ao docente por parte de alunos, coordenação e direção da instituição, conversas paralelas entre alunos, ruídos internos e externos durante as atividades acadêmicas, excesso de alunos em sala de aula, demandas da instituição pela execução de atividades administrativas e burocráticas dentro de prazos cada vez mais exíguos. No nível cognitivo é exigido do docente que este se coloque como detentor do saber, pois a sua profissão requer um certo status

cognitivo e intelectual. O trabalho do professor exige que ele esteja sempre disponível para atuar como pesquisador, orientador, acolhedor para dúvidas e questionamento dos alunos, inclusão de seu nome para participação em projetos acadêmicos exigidos pelas instituições, conhecedor de tecnologias, visando uma preparação de aulas mais interativas e que qualifiquem melhor o aluno para o trabalho (TARDIF, 2002).

O curioso é que mesmo que as atividades dos docentes impliquem em uma elevada carga cognitiva, psíquica e física, o resultado de seu esforço é, em geral, intangível. Ministras aulas, pesquisar, orientar alunos etc., tudo isso faz parte de uma produção na maioria das vezes invisível aos olhos da comunidade acadêmica e, mais ainda, para aqueles que estão fora desta coletividade (BORSOI, 2012).

Essa elevada carga de trabalho faz com que surja um mal-estar na profissão docente, resultado das exigências impostas pelo atual contexto social. Os principais elementos que têm causado esse mal-estar são o acelerado avanço do saber, que faz com que o professor busque aperfeiçoamento contínuo (muitas vezes a qualificação exigida é buscada com pouco ou sem nenhum apoio institucional); a constatação de que a realidade se transformou e a impossibilidade de continuar mantendo objetivos de ensino e aprendizagem que não correspondem mais ao contexto social; as exigências sociais pelo sucesso profissional dos alunos num contexto de acirramento da competitividade no mundo do trabalho (ESTEVE, 1999).

OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA

A decisão de elaborar um instrumento de medida, de forma geral, parte da demanda de pesquisadores para avaliar um tema sob um novo olhar, abordar dimensões ainda não investigadas, ou aperfeiçoar um instrumento já utilizado (MOTA; PIMENTA, 2007).

A elaboração e o aperfeiçoamento de instrumentos de medida alavancam o avanço do conhecimento sobre um determinado fenômeno, noutros termos, quanto mais válidos e fidedignos são os instrumentos de medida, maior e mais confiável o conhecimento sobre o fenômeno.

Na constituição da base teórica faz-se necessário que o construto esteja devidamente alicerçado dentro de uma teoria. Quando há confusão no campo teórico dos construtos torna-se extremamente difícil para o pesquisador operacionalizar estes mesmos construtos.

Esta etapa, portanto, foca na teoria sobre o construto para o qual se quer desenvolver o instrumento de medida e a operacionalização do construto em itens.

É necessário levantar uma sólida base teórica sobre o construto, que norteará a elaboração de um instrumento de medida dos comportamentos, que se referem aos traços latentes daquele construto que lhe serviu de base (PASQUALI, 1999).

O construto também deve ser dimensionado a partir da explicitação de sua estrutura interna, que pode ser entendida como os componentes da sua estrutura conceitual, de modo que o conceito/construto se torne o mais claro possível e que seja preciso o suficiente para a construção dos itens do instrumento. Neste momento, é necessário definir se o construto é uni ou multidimensional (multifatorial). Essa definição deve vir da literatura existente acerca da teoria sobre o construto (PASQUALI, 2003).

A definição conceitual ou constitutiva do construto é, portanto, considerada fundamental para a construção dos instrumentos de medida. Ela deve ser fundamentada na literatura pertinente, na opinião dos peritos da área, na experiência do próprio pesquisador e na análise de conteúdo do construto (PASQUALI, 1999).

A definição constitutiva do construto é concebida em termos dos conceitos próprios da teoria em que ele se insere, dando-lhe os limites que ele possui. Ela contempla o terreno da teoria, da abstração (PRIMI; MUNIZ; NUNES, 2009).

Além da definição constitutiva, o construto também deverá ser definido operacionalmente, na medida em que possibilitará a passagem da abstração para o nível concreto. A operacionalização de um construto deve ser definida em termos de comportamentos através dos quais se expressa o construto. Este é o momento mais crítico na construção de medidas, pois é aí que se fundamenta a validade do instrumento e nisso se baseia a legitimidade da representação empírica e comportamental dos construtos (PASQUALI, 1998).

A fase de construção dos itens que compõem o instrumento é representada pela operacionalização do construto que será definido em termos comportamentais. Os itens são a expressão da representação comportamental do construto, a resposta que o sujeito dará a um estímulo que lhe será apresentado (PASQUALI, 2003).

A operacionalização do construto deve estar amparada na literatura pertinente sobre este construto, na opinião de peritos na área e na experiência do próprio pesquisador. O construto é operacionalizado através da construção dos itens, que são a expressão da representação comportamental do construto, ou seja, os itens que os sujeitos terão de

responder para que possa ser feita a avaliação da magnitude da presença do construto (PASQUALI; MOURA; FREITAS, 2010).

Para a construção dos itens, Pasquali; Moura e Freitas (2010) recomenda alguns critérios importantes a serem observados:

1. critério comportamental - o item deve expressar um comportamento e não uma abstração;
2. critério de objetividade - o item deve expressar objetivamente a preferência do sujeito;
3. critério da simplicidade - o item deve expressar uma única ideia. Por exemplo: gosto de maçã; e não gosto de maçã porque é saudável;
4. critério de clareza - o item deve ser inteligível para todos os estratos da população meta. Sugere-se a utilização de frases curtas, com expressões simples e inequívocas;
5. critério da relevância - o item deve ser consistente com o construto e com os outros itens que cobrem o mesmo fator. Este critério diz respeito a carga fatorial na análise fatorial que o item possui com o fator e que constitui a covariância (correlação);
6. critério de precisão - o item deve possuir uma posição definida no contínuo do construto, sendo distinto dos demais itens que cobrem o mesmo contínuo. Também deve possuir um desvio-padrão reduzido;
7. critério de variedade - o item deve variar a linguagem para evitar a confusão das frases, a dificuldade de diferenciá-las, além da monotonia e do cansaço dos sujeitos;
8. critério da modalidade - o item deve ser formulado com frases de reação modal, evitando assim expressões extremadas, que provocam respostas viciadas;
9. critério de amplitude - o conjunto dos itens referentes a um mesmo fator deve cobrir toda a extensão de magnitude do contínuo desse fator;
10. critério de equilíbrio - os itens do mesmo fator devem cobrir igualmente todos os segmentos do contínuo, devendo haver itens fracos, moderados e extremos, obedecendo uma distribuição que se assemelha a da curva normal.

MÉTODO

O estudo presente refere-se à construção de instrumento de medida da carga de trabalho de professores de instituições de nível superior. Para isto, foram realizadas observações da atividade docente, com registros no Protocolo de Observação da Atividade Docente que serviram de base para a elaboração do Questionário da Carga de Trabalho Docente de Nível Superior – CATRA-DNS.

Este é um estudo metodológico que se caracteriza por investigar, organizar e analisar dados para construir, validar e avaliar instrumentos e técnicas de pesquisa, centrada no desenvolvimento de ferramentas específicas de coleta de dados com vistas a melhorar a confiabilidade e a validade desses instrumentos. É o estudo que se refere à elaboração de instrumentos de captação ou de manipulação da realidade. Está, portanto, associada a caminhos, formas, maneiras e procedimentos para atingir determinado fim (MORESI, 2003).

O desenvolvimento deste estudo para a construção de um instrumento de medida da carga de trabalho de professores de nível superior tem como objetivos futuros as validações nos campos semântico, de construto e estatístico (PASQUALI, 1998, 1999, 2003, 2007, 2009; PASQUALI; MOURA; FREITAS, 2010).

Participantes

Os sujeitos deste estudo foram compostos por pessoas que atenderam aos seguintes critérios de inclusão:

- a. ser docente de instituição de educação superior;
- b. aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O estudo contou com uma amostra de 18 docentes de instituições de educação superior, onde, no período entre 22 de abril e 19 de agosto de 2015, foram realizados os procedimentos previstos nesta etapa da pesquisa.

A pesquisa foi aplicada em professores lotados em instituições de educação superior, públicas e privadas, que aderiram voluntariamente ao estudo. Para efeito deste estudo foram feitos contatos com dirigentes e coordenadores de instituições de educação superior, visando obter a autorização para a realização desta pesquisa naquelas instituições.

Instrumentos

Para esta pesquisa foi construído um Protocolo de Observação da Atividade Docente, visando a observação sistemática dos principais aspectos das atividades desenvolvidas pelo docente de nível superior.

O Protocolo de Observação da Atividade Docente foi o instrumento que permitiu o registro das observações realizadas em campo, visando a captação de elementos que compuseram os itens da escala.

O Protocolo de Observação da Atividade Docente contou com 10 itens, compostos de variáveis como: nome da instituição, curso, disciplina, horário da aula, caracterização do ambiente (distribuição do espaço físico, condições de iluminação, de ventilação e de temperatura e acústica), indicadores de cargas físicas (exigências físicas vivenciadas no trabalho), indicadores de cargas psíquicas (exigências psicológicas vivenciadas no trabalho).

As análises dos Protocolos de Observação da Atividade Docente resultaram nos itens que compuseram a escala de carga de trabalho dos docentes de nível superior.

Procedimentos

O estudo teve como objetivo construir um instrumento de medida da carga de trabalho de professores de instituições de nível superior, o CATRA-DNS.

Para isso, foram acompanhadas 36 horas de aulas em diversos cursos de nível superior de quatro instituições de educação superior. Cada aula assistida foi, portanto, registrada no Protocolo de Observação da Atividade Docente.

O Protocolo de Observação de Campo foi preenchido com base nas aulas acompanhadas pelo pesquisador, junto aos 18 professores participantes. No final de todas as aulas acompanhadas, foi feito contato com o respectivo professor, buscando estabelecer uma troca de percepções sobre a aula assistida, de forma a possibilitar uma ampliação das impressões coletadas. Foram acompanhadas aulas em 6 cursos de graduação e 2 cursos de pós-graduação de 4 instituições de educação superior, sendo 2 instituições públicas e 2 instituições particulares. As aulas acompanhadas classificavam-se como aulas práticas e aulas teóricas, todas com 2 horas aula, totalizando 36 horas de observação de campo.

O Protocolo de Observação de Campo forneceu os dados empíricos, coletados a partir da observação da atividade docente, para a construção do instrumento piloto do CATRA-DNS e considerou elementos ligados aos aspectos físicos do ambiente de trabalho, aos aspectos da organização do trabalho e aos aspectos psicossociais da relação do professor com o seu trabalho. No que tange aos aspectos físicos do ambiente de trabalho foram abordadas questões como: iluminação, temperatura, ventilação e ruído. Quanto aos aspectos da organização do trabalho as questões orbitaram em temas como autonomia, responsabilidades, pressões, solicitações, administração do tempo, exigências de postura, relacionamentos entre pares e alunos e demais dificuldades percebidas pelos professores no exercício da atividade docente. No que se refere aos aspectos psicossociais da relação do professor com o seu trabalho, o CATRA-DNS abordou a relação do professor com chefia, colegas e natureza do trabalho.

Além das observações presenciais da atividade docente, a elaboração do CATRA-DNS tomou a Ergonomia como base teórica, na medida em que foi estruturado a partir dos componentes físico, cognitivo e psíquico da carga de trabalho (WISNER, 1994). O componente físico considerou os elementos de natureza fisiológica envolvidos na execução da tarefa; o componente cognitivo levou em consideração aspectos relacionados ao raciocínio e ao intelecto demandados para a execução da atividade e; o componente psíquico considerou os aspectos relacionado a dinâmica decorrente da interação do trabalhador com a organização técnica e social do trabalho.

A pesquisa foi registrada junto ao Comitê de Ética da Universidade de Fortaleza e os aspectos éticos que garantem a integridade dos participantes deste estudo estão assegurados com base na Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/Brasil. A mesma foi aprovada em 11 de maio de 2016, CAAE: 44967215.2.0000.5052.

A anuência ao termo de consentimento livre e esclarecido foi pré-requisito para a acompanhamento das aulas dos professores durante a Observação de Campo, de modo que a participação na pesquisa só foi possível após o sujeito ter assinado o termo de consentimento livre e esclarecido, atestando a sua anuência em participar da mesma, declarando que compreendeu seus objetivos, a forma como ela seria realizada, os riscos e benefícios envolvidos, o seu anonimato e o direito do mesmo em recusar ou abandonar a participação na pesquisa em qualquer momento.

RESULTADOS

Neste tópico são apresentados os principais resultados dos processos de construção do Questionário da Carga de Trabalho Docente de Nível Superior – CATRA-DNS.

Para a definição dos indicadores que, o Protocolo de Observação da Atividade Docente foi o instrumento utilizado para a definição das variáveis que compõem as cargas físicas, cognitivas e psíquicas do Questionário da Carga de Trabalho Docente de Nível Superior – CATRA-DNS.

Mapeamento dos Indicadores da Carga Física da Atividade Docente

Os indicadores de carga física foram mapeados no Protocolo de Observação da Atividade Docente, na questão que se referia à carga física do trabalho. Desta forma, conforme Tabela 1, foram registrados os seguintes indicadores durante as observações realizadas em campo.

Tabela 1 – Indicadores mapeados sobre a carga física da atividade docente

Indicadores físicos do trabalho docente
Condições de iluminação do ambiente de trabalho
Condições de ruídos do ambiente de trabalho
Condições de ventilação do ambiente de trabalho
Condições de temperatura do ambiente de trabalho
Distribuição do espaço físico do ambiente de trabalho
Condições de postura física no exercício da atividade docente
Condições físicas e corporais no exercício da atividade docente

Fonte: elaborado pelos autores.

O mapeamento feito a partir do Protocolo de Observação da Atividade Docente constatou as condições de iluminação, de ruídos, de ventilação, de temperatura, de distribuição do espaço físico da sala de aula, de postura física e de condições físicas e corporais no exercício da atividade como indicadores importantes na determinação da carga física do trabalho docente.

Mapeamento dos Indicadores da Carga Cognitiva da Atividade Docente

O Protocolo de Observação da Atividade Docente também mapeou os indicadores da carga cognitiva da atividade docente. A Tabela 2 apresenta os indicadores registrados.

Tabela 2 – Indicadores mapeados sobre a carga cognitiva da atividade docente

Indicadores cognitivos da atividade docente
Planejamento para o exercício da atividade docente
Atenção concentrada para o exercício da atividade docente
Criatividade para o exercício da atividade docente
Raciocínio lógico para o exercício da atividade docente
Memória para o exercício da atividade docente
Conhecimento técnico e conceitual específicos para o exercício da atividade docente
Atividade intelectual para o exercício da atividade docente

Fonte: elaborado pelos autores.

O Protocolo de Observação da Atividade Docente constatou que, para o exercício da atividade docente, são necessários domínios cognitivos de planejamento, atenção concentrada, criatividade, raciocínio lógico, memória, conhecimento técnico e conceitual, assim como utilização do intelecto. Esses indicadores foram considerados fundamentais para a determinação da carga cognitiva do trabalho docente.

Mapeamento dos Indicadores da Carga Psíquica da Atividade Docente

Os indicadores de carga psíquica foram mapeados no Protocolo de Observação da Atividade Docente. Desta forma, conforme Tabela 3, foram registrados os seguintes indicadores durante as observações de campo.

Tabela 3 – Indicadores mapeados sobre a carga psíquica da atividade docente

Indicadores psíquicos do trabalho docente
Condições de relacionamento humano com chefia, pares e alunos no contexto do trabalho
Condições de atendimento de demandas no contexto do trabalho
Condições de equilíbrio mental para o exercício do trabalho
Pressão de tempo para realização do trabalho
Determinação de metas de desempenho no contexto do trabalho
Realização de atividades em dias e horários atípicos
Condições de valorização da profissão docente

Fonte: elaborado pelos autores.

O mapeamento feito a partir do Protocolo de Observação da Atividade Docente apontou os seguintes indicadores psíquicos do trabalho docente: condições de relacionamento humano com chefia, pares e alunos no contexto do trabalho, condições de atendimento de demandas no contexto do trabalho, condições de equilíbrio mental para o exercício do trabalho, pressão de tempo para realização do trabalho, existência de práticas de definição de metas de desempenho no contexto do trabalho, realização de atividades em dias e horários atípicos, e condições de valorização da profissão docente.

O conjunto de indicadores físicos, cognitivos e psíquicos mapeados a partir da aplicação do Protocolo de Observação da Atividade Docente definiu a versão piloto do Questionário da Carga de Trabalho Docente de Nível Superior – CATRA-DNS e determinou o alcance do objetivo traçado para este estudo, a saber, construir um instrumento de medida da carga de trabalho de professores de instituições de nível superior.

O estudo foi finalizado com a versão piloto do CATRA-DNS, que foi elaborado inicialmente com 39 itens ao todo, sendo 13 itens relacionados aos aspectos da carga física (F) de trabalho, 13 itens relacionados diretamente aos aspectos da carga cognitiva (C) de trabalho e 13 itens com componentes de carga psíquica (P), conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Itens da versão piloto do CATRA-DNS

Itens

1. Meu trabalho demanda que eu permaneça em pé, parado ou andando. (F)
2. Meu trabalho envolve o desenvolvimento de atividades didáticas em corredores, escadarias, etc. (F)
3. Meu trabalho demanda que eu faça uso de força física para transporte de equipamentos e materiais. (F)
4. Meu trabalho demanda o uso das mãos para escrita, digitação e outras atividades manuais. (F)
5. Meu trabalho demanda a necessidade do uso da visão para leitura e outras atividades correlatas. (F)
6. Meu trabalho me coloca em contato com temperatura desconfortável (baixa ou alta). (F)
7. Meu trabalho me coloca em contato com barulhos e ruídos elevados. (F)
8. Meu trabalho demanda a necessidade do uso contínuo da voz. (F)
9. Meu trabalho demanda a participação em reuniões presenciais. (F)
10. Meu trabalho demanda o uso de horário atípico para sua realização (noturno, final de semana etc.) (F)
11. Meu trabalho é fisicamente repetitivo. (F)
12. Meu trabalho é fisicamente desgastante. (F)
13. Meu trabalho compromete a minha saúde física. (F)
14. Meu trabalho demanda o uso de instrumentos de mediação na aula (multimídia, quadro etc.) (C)
15. Meu trabalho demanda um rigoroso planejamento e preparação prévios. (C)
16. Meu trabalho demanda elevada atenção concentrada. (C)
17. Meu trabalho demanda muita criatividade para inovar e realizar coisas novas. (C)
18. Meu trabalho demanda o uso intenso de raciocínio lógico. (C)
19. Meu trabalho demanda a capacidade de expressão e comunicação oral e escrita. (C)
20. Meu trabalho demanda a utilização da memória. (C)
21. Meu trabalho demanda a utilização de domínio espacial (senso de distância, profundidade etc.). (C)
22. Meu trabalho demanda domínio técnico e conceitual específico. (C)
23. Meu trabalho demanda a necessidade do uso de argumentação e contra argumentação. (C)
24. Meu trabalho demanda o domínio de tecnologias computacionais. (C)
25. Meu trabalho demanda a minha atualização continuada em programas de formação profissional. (C)
26. Meu trabalho é cognitivamente desgastante. (C)
27. Meu trabalho demanda a necessidade de relacionamento com uma grande quantidade de pessoas. (P)

-
28. Meu trabalho demanda atuação em muitas turmas. (P)
 29. Meu trabalho exige que eu atenda demandas e solicitações feitas por alunos. (P)
 30. Meu trabalho exige que eu atenda demandas e solicitações feitas pela minha Coordenação. (P)
 31. Meu trabalho demanda a necessidade de elevado equilíbrio mental. (P)
 32. Meu trabalho demanda o uso de senso de justiça. (P)
 33. Meu trabalho gera pressão com relação a cumprimento de prazos. (P)
 34. Meu trabalho demanda a orientação e supervisão de alunos (monografias e estágios profissionais). (P)
 35. Meu trabalho demanda produtividade (publicação de artigos, participação em congressos etc.). (P)
 36. Meu trabalho demanda a necessidade de lidar com desinteresse e desmotivação dos alunos. (P)
 37. Meu trabalho é mentalmente repetitivo. (P)
 38. Meu trabalho me coloca em situação de estresse elevado. (P)
 39. Meu trabalho compromete a minha saúde mental. (P)
-

Fonte: elaborado pelos autores.

CONCLUSÃO

O presente estudo estabeleceu como objetivo geral construir um instrumento de medida da carga de trabalho de professores de instituições de educação de nível superior.

O estudo apresentou resultados satisfatórios e, ao seu final, foi apresentada uma versão do CATRA-DNS com 39 itens a serem submetidos futuramente aos processos de validação.

Foi estabelecido como pressuposto que seria possível a construção de um instrumento sobre carga de trabalho de docentes de instituições de educação de nível superior, composto por itens que abordam aspectos da atividade laboral desta categoria profissional. Como demonstrado, o referido pressuposto foi confirmado com a apresentação da versão inicial do CATRA-DNS composto por 39 itens.

Os resultados deste estudo, no que dizem respeito ao objetivo inicialmente definido, permitiram concluir que o CATRA-DNS mostrou-se um instrumento apto para ser submetido a processo de validação de construto, validação semântica e validação psicométrica, estudos a serem realizados em sequência.

O processo de construção do CATRA-DNS resultou na elaboração de um instrumento composto por de 39 itens que foram, teoricamente, distribuídos em 3 fatores, sendo 13 itens relacionados aos aspectos da carga física de trabalho, 13 itens relacionados diretamente aos aspectos da carga cognitiva de trabalho e 13 itens com componentes de carga psíquica.

É válido destacar o desafio enfrentado no desenvolvimento desse estudo, dada a complexidade e subjetividade do construto carga de trabalho, que envolve uma gama de conceitos, variáveis, perspectivas e, ao mesmo tempo, a escassez de instrumentos de medidas

deste construto aplicados à categoria docente. Entretanto, a efetividade do emprego dos conhecimentos teóricos da ergonomia e das orientações técnicas da psicometria, em estudos desta natureza, possibilitou a construção de um instrumento de medida de carga de trabalho aplicado especificamente para docentes de instituições de educação de nível superior.

A construção de instrumentos de medida, especialmente daqueles destinados à mensuração de fenômenos subjetivos, é um processo longo que demanda o desenvolvimento de estudos longitudinais e sequenciais, não sendo encerrado apenas na presente pesquisa. Estudos sobre a mensuração da carga de trabalho em docentes de instituições de nível superior ainda são incipientes no nosso contexto. Assim sendo, esta pesquisa é entendida como um ponto de partida para outras dessa natureza, considerando que contribui para o desenvolvimento da teoria sobre carga de trabalho docente. A partir desses resultados, futuras pesquisas poderão ser desenvolvidas, a fim de se aprimorar a compreensão da temática e de oferecer subsídios para a implementação de intervenções que visem, efetivamente, a promoção de ambientes de trabalho menos degradantes para o trabalhador docente.

Considera-se, portanto, a necessidade de novos estudos, especialmente visando a validação do CATRA-DNS. A realização de novos estudos pode servir para aprofundar a análise do fenômeno carga de trabalho em docentes, a partir da sua correlação com outras variáveis, como, por exemplo, o processo de saúde e adoecimento e as eventuais condições epidemiológicas da categoria.

Em síntese, a despeito das eventuais limitações, este estudo conseguiu alcançar o objetivo definido para ele, a saber, o de construir um instrumento de medida da carga de trabalho de professores de instituições de educação de nível superior. Entretanto, para além dos objetivos formais da pesquisa, foi possível evidenciar, ao longo deste estudo, o contexto de um trabalho precarizado e caracterizado pela lógica da hiperprodutividade acadêmica em que estão submetidos os docentes de instituições de educação superior e estudos como este, somados a outros que poderão se agregar no futuro, servem para denunciar o contexto de depreciação e degradação do trabalho docente e sensibilizar seus atores para a construção de um contexto de trabalho menos degradante e com maior plenitude de sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, J.; SZNELWAR, L.; SILVINO, A.; SARMET, M.; PINHO, D. **Introdução à ergonomia: da prática à teoria**. São Paulo: Blucher, 2009.

ALVAREZ, D. **Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro!** Para onde vai a produção acadêmica? Rio de Janeiro: Myrrha, 2004.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2010.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 123, 2005, p. 407-427.

BIANCHETTI, L. O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 31, n. 110, 2010, p. 263-286.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. “Reféns da produtividade”: sobre produção de conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. *In*: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**. Rio de Janeiro: ANPED. 2008.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 15(1), 2012, p. 81-100.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 24, 2003, p. 5-15.

CODO, W. **Educação, carinho e trabalho: *burnout***, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONISHI, R. M. Y.; GAIDZINSKI R. R. *Nursing Activities Score-NAS* como instrumento para medir carga de trabalho de enfermagem em UTI adulto. **Rev Esc Enferm USP**. 41(3), 2007, p. 346-354.

CORREA, F. P. **Carga mental e ergonomia**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, UFSC. 2003.

ESTEVE, J. M. **Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

FACCHINI, L. A. Uma contribuição da epidemiologia: o modelo de determinação social aplicado à saúde do trabalhador. *In*: BUSCHINELLI, J. T.; ROCHA, L. E.; RIGOTTO, R. M. (Orgs.). **Isto é trabalho de gente?: vida, doença e trabalhador no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 40-59.

FEITOSA, M. C.; LEITE, I. R. L.; SILVA, G. R. F. Demanda de intervenções de enfermagem a pacientes sob cuidados intensivos: nas *nursing activities score*. **Escola Anna Nery UFRJ**. 16(4), 2012, p. 682-688.

FONSECA, C. C. O. P. **O adoecer psíquico no trabalho do professor do ensino fundamental e médio da rede pública no estado de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis: UFSC. 2001.

GRECO, R. M.; OLIVEIRA, V. M.; GOMES, J. R. Cargas de trabalho dos técnicos operacionais da escola de enfermagem da Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, 95/96(25), 1999, p. 59-75.

LAURELL, A. C.; NORIEGA, M. **Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário**. São Paulo: Hucitec, 1989.

LEMOS, J. C. **Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, UFSC. 2005.

LOPES, M. C. R. “Universidade produtiva” e trabalho docente flexibilizado. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 6(1), 2006, p. 35-48.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, PUC-SP. 2006.

MANCEBO, D.; LOPES, M. C. R. Trabalho docente: compressão temporal, flexibilidade e prazer? **Revista de Educação Pública**, 13(24), 2004, p. 138-152.

MAUÉS, O. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, (Esp. 1), 2010, p. 141-160.

MONTEIRO, L. M.; SPIRI, W. C. Indicadores de qualidade e carga de trabalho uma revisão integrativa em enfermagem. **Revista Mineira de Enfermagem (REME)**, 20(e936), 2016, p. 1-8.

MORESI, E. A. D. **Manual de metodologia da pesquisa**. Brasília: UCB, 2003.

MOTA, D. D. C. F.; PIMENTA, C. A. M. Avaliação e mensuração de variáveis psicossociais: desafio para pesquisa e clínica de enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, 8(3), 2007, p. 309-314.

PASQUALI, L. Princípios de elaboração de escalas psicológicas. **Revista de Psiquiatria Clínica**, 25(5), 1998, p. 206-213.

_____. **Instrumentos psicológicos**: manual prático de elaboração. Brasília: LamPAM, 1999.

_____. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho? **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, 23(Esp.), 2007, p. 99-107.

_____. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, 43(Esp.), 2009, p. 992-999.

PASQUALI, L.; MOURA, C. F.; FREITAS, L. C. O. **Instrumentação psicológica**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PRIMI, R.; MUNIZ, M.; NUNES, C. H. S. Definições contemporâneas de validade de testes psicológicos. **Avanços e polêmicas em avaliação psicológica**, 1, 2009, p. 243-265.

QUEIJO, A. F.; PADILHA, K. G. *Nursing Activities Score (NAS)*: adaptação transcultural e validação para a língua portuguesa. **Rev Esc Enferm USP**. 43(n esp.), 2009, p. 1009-1016.

REGO, T. C. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educação e Pesquisa**, 40(2), 2014, p. 325-346.

SCHWARTZ, Y. *Le langage en travail*. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Travail et ergologie: entretiens sur l'activité humaine**. Toulouse: Octarès, 2003. p. 131-148.

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominado**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

TENFEN, W. **O processo de (des)qualificação do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, UFSC, 1992.

WENZEL, R. L. **O professor e o trabalho abstrato: uma análise da (des)qualificação do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, UFSC, 1991.

WISNER, A. **A inteligência no trabalho**: textos selecionados de ergonomia. São Paulo: FUNDACENTRO, 1994.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PERFIL PROFISSIONAL NO CONTEXTO ATUAL

THE CONSTRUCTION OF THE IDENTITY OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR AND ITS PROFESSIONAL PROFILE IN THE CURRENT CONTEXT

Ricardo Santos David⁴⁰

RESUMO

O objetivo desta pesquisa bibliográfica é avaliar entre a ideal e real vivência no ambiente escolar. O artigo tem como intenção identificar as atribuições do coordenador escolar (pedagógico) dentro da escola a partir da legislação vigente, e refletir através de dados, contribuindo e construindo uma identidade, como superação aos desafios diante dos traveses no cotidiano escolar. A pesquisa traz uma visão conceitual da legislação seguida da realidade do papel do coordenador escolar, e confirmar a hipótese do coordenador escolar atualmente está desempenhando funções burocráticas, deixando de lado seu verdadeiro papel na escola, de apoio pedagógico junto aos professores. Apresentando sugestões aos coordenadores supervisores e os professores, para planejar suas aulas. O coordenador precisa ter uma formação inicial e continuada para que possa desenvolver com afinco suas atribuições dentro da escola, sendo a principal delas a formação em serviço dos professores. Destacamos a relevância do planejamento participativo para que o trabalho do coordenador se dê de modo coletivo, de forma a construir uma práxis reflexiva, visto que a escola só terá sucesso se houver a integração de todos, inclusive do gestor. Consideramos que o coordenador precisa resgatar sua identidade para se conscientizar de suas reais atribuições, só assim conseguirá realizar um trabalho de qualidade nas instituições escolares.

Palavras - chave: Coordenador Escolar; Coordenador Pedagógico; Formação Docente.

ABSTRACT

The purpose of this literature review is to evaluate between ideal and real experiences in the school environment. The paper aims to identify the duties of the school coordinator within the school from the legislation, and reflect through data, contributing and building an identity as overcoming the challenges before traverses' in school life. The researches provides a conceptual overview of the legislation then the reality of the role of the school coordinator, and confirm the hypothesis of the school coordinator is currently performing bureaucratic functions, leaving aside his true role in the school, with teachers teaching support. Presenting suggestions to engineer's supervisors and teachers to plan their lessons. The coordinator must have an initial and continuous training so that he can develop his duties within the school, being the main one of them the in-service training of the teachers. We emphasize the importance of participatory planning so that the work of the coordinator takes place

⁴⁰ Pós-Doutorado em Educação: Formação de Professores e Psicologia Educacional: FCU - Florida Christian University / EUA. Mestrado e Doutorado e Educação: Formação de Professores e Novas Tecnologias, pela Uniatlantico. Especialista em Docência do Ensino Superior e Literatura, pela Universidade Candido Mendes - Rio de Janeiro. Coordenador e Pesquisador no Centro de Estudos da Lingua(gem) pela Uniatlantico - Espanha

collectively, in order to construct a reflexive praxis, since the school will only succeed if there is the integration of all, including the manager. We believe that the coordinator needs to redeem his identity in order to be aware of his real assignments; only in this way will he be able to carry out quality work in school institutions.

Keywords: School Coordinator; Educational Coordinator; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Destacamos, neste artigo, que a função dos profissionais da Coordenação Pedagógica é entendida como ação que se manifesta no esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente. Assim, o trabalho desenvolvido por esses profissionais deve estar voltado “à organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis” (FRANCO, 2008, p. 3).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN Nº 9394/96, para atuar na coordenação é preciso ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação. Assim, como pré-requisito fundamental para o exercício da função, segundo o Art. 67, parágrafo único da referida lei, é necessária a experiência docente para atuação como Coordenador Pedagógico (BRASIL, 1996). Ao considerar as determinações da lei, de que para ser um Coordenador Pedagógico é necessária uma formação inicial em nível superior e experiência docente, questiona-se: O currículo do curso de graduação em Pedagogia tem oferecido uma formação adequada, – desde o aporte teórico até o estágio na área de coordenação – que seja referência para sua identidade profissional, que direcione sua prática e sustente sua práxis. Desse modo, a pesquisa objetivou a construção da identidade do Coordenador Pedagógico. Especificamente, pretenderam-se conhecer os modelos curriculares que delineiam a formação do Coordenador Pedagógico e também descrever a influência da formação desse sujeito na construção da sua identidade profissional.

Dentro das inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade atual a escola como instituição de ensino e de práticas pedagógicas enfrenta muitos desafios que comprometem a sua ação frente às exigências que surgem. Assim, os profissionais, que nela trabalham, precisam ter uma formação cada vez mais ampla promovendo o desenvolvimento das capacidades desses sujeitos.

De acordo Pimenta e Lima (2004), a identidade do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) se constrói durante a sua caminhada profissional, com as experiências, história de vida, em grupo e na sociedade. Para Cuche (1999) apud Cruz, Castro e Lima

(2009), ao se discutir identidade, sobretudo aquela que se refere à identidade profissional, faz-se necessário entendê-la, primeiramente, como uma construção social. Autoras como Franco (2008), Cruz Castro e Lima (2009), dentre outros/ as, percebem que uma das dificuldades encontradas pelos coordenadores para a atuação eficiente no seu local de trabalho está relacionada à falta de uma formação inicial, que interfere diretamente na construção da sua identidade. Libâneo (2007) afirma que o curso de Pedagogia, que constitui a formação inicial do pedagogo no Brasil, deve formar um profissional qualificado para atuar em vários campos que envolvam conhecimentos pedagógicos. Desse modo, este profissional deve ser capaz de atender às demandas socioeducativas decorrentes das transformações que ocorrem na sociedade. Sendo o curso de Pedagogia referência para a formação do Coordenador Pedagógico, e, apesar da LDBEN Nº 9394/96 assegurar essa formação no referido curso, o curso, de acordo com pesquisas da Fundação Victor Civita, realizadas por Placco, Almeida e Souza (2011) e por Serpa (2011), não oferece preparo necessário para a formação desse profissional. De acordo com a primeira pesquisa, compete ao Coordenador Pedagógico, então,

[...] em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores [...] Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador”. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230).

Para tanto, torna-se necessária à presença de um coordenador pedagógico consciente de seu papel, da importância de sua formação continuada e da equipe docente, além de manter a parceria entre pais, alunos, professores e direção. De acordo com o Regimento Interno Escolar, Artigo nº 129/2006 – Resolução CCE/TO, “a função de coordenador pedagógico é o suporte que gerencia”. Coordena e supervisiona todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem visando sempre com sucesso à permanência do aluno.

Ainda nas palavras de Christov (2003), a formação do coordenador pedagógico, está sem dúvida relacionada aos seus docentes, essa busca constante de conhecimentos está direcionada sempre a serviço de ajudar e orientar seus professores numa prática satisfatória. Mais uma vez destacamos que somente por meio de um processo crítico-coletivo-reflexivo, poderemos ajudar na construção e na resignificação da identidade dos coordenadores. São os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada que ajudarão o coordenador a

entender e orientar seus professores de forma satisfatória, aproveitando a experiência anterior e fazendo uma nova prática a partir dos conhecimentos adquiridos. O coordenador pedagógico no ambiente escolar constitui a articulação das ideias e recursos que atendam as necessidades dos professores e dos alunos, pois, é um profissional que articula as atividades pedagógicas em todo ambiente escolar para garantir a qualidade do ensino; que atua com a crítica em momento exato, ampliando o horizonte para a conquista de participação (VASCONCELLOS, 2007). A educação continuada do coordenador pedagógico, para ter realmente sucesso dentro do contexto escolar, deve ter como objetivo central a reflexão sobre a prática, tendo em vista uma reconstrução da autonomia intelectual não só para si, mas para toda equipe escolar. Segundo Christov (2003, p. 10):

A atividade profissional dos educandos é algo que se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamado sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem, por isso, o termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.

A ação efetiva do coordenador pedagógico com sua equipe escolar é de extrema importância para o bom trabalho, para a melhoria do fazer pedagógico da sala de aula. Além disso, o coordenador pedagógico busca integrar todos no processo ensino-aprendizagem, mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação dos seus profissionais, ajudando-os efetivamente na construção dos saberes da sua profissão. Almeida (2003) ressalta que na formação docente é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, sabendo reconhecer e conhecer essas necessidades, propiciando subsídios necessários; assim a relação entre professores e coordenadores à medida que se estreita, crescem em sentido prático e teórico. Lima e Santos (2007, p. 77-90) relatam que, no decorrer da prática de trabalho, os coordenadores devem desenvolver outras competências, quais sejam:

- É importante que transformem o seu olhar, ampliando a sua escuta e modificando a sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer.
- É necessário que a consciência coletiva seja respeitada, a ponto de se flexibilizar mais os planejamentos e que os mesmos sejam sempre construídos do e a partir do olhar coletivo.
- Ter a capacidade de olhar de maneira inusitada, de cada dia poder perceber o espaço da relação e, conseqüentemente, da troca e da aprendizagem.

- Ser capaz de perceber o que está acontecendo a sua relação com o professor e deste com o seu grupo de alunos.
- Poder perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, conseqüentemente, necessários para o momento e poder auxiliar o professor.

IDENTIDADE E SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Reiteramos como é necessária a presença de um coordenador pedagógico consciente do seu papel e de suas atribuições dentro do ambiente escolar, pois, é esse profissional que na unidade escolar responde fundamentalmente no processo de formação de seus professores e pela relação e orientação da teoria e prática de cada profissional que atua na escola. Traçar caminhos para direcionar as ações pedagógicas, é uma das principais atribuições do coordenador pedagógico, que deve atuar de modo a transformar a escola em um local de formação em serviço dos professores, principalmente dos recém-graduados, que chegam às escolas cheios de sonhos e, muitas vezes, são transformados em pesadelos, por inexperiência e pela falta de ação pedagógica de um bom coordenador. É função do coordenador pedagógico, articular e mediar à formação continuada dos professores buscando alternativas para conciliar as atividades de apoio e formação dos professores, considerando todas as novas exigências educacionais (OLIVEIRA, 2009). O coordenador pedagógico deve mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola para levar os alunos ao aprendizado. Freire (1982) defende essa ideia ao descrever que o coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola.

Ele leva os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia docente sem, se desconsiderar a importância do trabalho coletivo. O coordenador é, sem dúvida, um agente muito importante na formação dos docentes, por isso, é fundamental uma mudança na prática e no processo de apoio pedagógico aos professores. Nessa perspectiva de mudança de uma nova proposta de coordenação pedagógica, nota-se que as decisões não cabem apenas ao coordenador, mas a equipe escolar em geral, buscar de forma coletiva, entre todos os segmentos profissionais no ambiente escolar, a resolução dos problemas, os desafios diários, visando, assim, à participação e aperfeiçoamento permanente de todos os educadores (OLIVEIRA, 2009).

Os estudos de Alarcão (2004, p. 28), com referência à concepção e à prática do coordenador pedagógico no processo de formação dos educadores, sugerem que:

O acesso à formação é atingido pela verbalização do pensamento reflexivo e pelo construtivo entre os professores e os supervisores. Tal abordagem implica a análise do discurso dos professores em situação de ensino, reveladora de suas filosofias de ensino e do modo como a sua atuação é, ou não, congruente com a filosofia.

O objetivo do coordenador pedagógico é oferecer subsídios para ajudar seus professores a entender melhor sua prática e dificuldades encontradas no dia a dia escolar, além de ser um forte articulador na educação continuada dos mesmos. Ao possibilitar a articulação dos conhecimentos, o coordenador pedagógico abrirá oportunidades para que seus professores façam uma reflexão das suas ações, além de conduzi-los a terem um olhar mais profundo sobre o contexto escolar onde atuam (OLIVEIRA, 2009). A reflexão sobre a prática é o ponto inicial para os professores buscarem o aperfeiçoamento educacional juntamente com a contribuição do coordenador pedagógico, na busca de novos rumos pedagógicos. Entretanto, mesmo diante das teorias que afirmam a contribuição do coordenador pedagógico frente a seus professores, não podemos esquecer os problemas e as complexidades que esse profissional encontra por diversos motivos. Por não existir fórmulas prontas a serem reproduzidas, é que o coordenador pedagógico e demais profissionais da educação devem buscar, sistematicamente, uma formação continuada para tentarem solucionar de forma adequada os problemas que surgem no contexto escolar. Salientamos que para haver a mudança, a adequação pedagógica, e também o próprio professor deve reconhecer a deficiência em alguns atos educativos, fazer uma reflexão, e a partir desse momento buscar uma educação continuada que lhe forneça subsídios para melhorar sua prática profissional.

Segundo Almeida (2003), cabe ao coordenador “acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações, também é importante que compreenda as reais relações dessa posição”. As relações interpessoais permeiam a prática do coordenador que precisa articular as instâncias escolar e familiar sabendo ouvir, olhar, e falar a todos que buscam a sua atenção, por isso, se faz necessário um profissional que vai além de sua função e está sempre atento às relações de relacionamento buscando a interação entre todos dentro do espaço escolar. O coordenador pedagógico é peça fundamental dentro da escola, pois, este deve buscar integração dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem mantendo relação interpessoais de maneira saudável valorizando a sua formação e a do professor desenvolvendo

habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de um espaço que favoreça um ambiente de qualidade.

Tendo a prática e o olhar de coordenador pedagógico percebe-se que há um desafio de construir um perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. A contribuição desse profissional para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá do sucesso alcançado nesta tarefa. Tomamos emprestadas as palavras de Fonseca (2001), aplicando-as à necessidade do papel na escola que deve ser:

Ser um instrumento de transformação da realidade, resgatar potência da coletividade, gerar pela esperança, gerar solidariedade e parceria, ser um canal de participação efetiva superando as práticas autoritárias e/ou individualista ajudando a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente. Aumentar o grau de realização, e, portanto, de satisfação de trabalho. Colaborar na formação dos participantes.

Desta forma, o coordenador pedagógico estará agindo como ator social, agente facilitador e problematizador do papel docente, primando pelas intervenções e encaminhamentos mais viáveis ao processo ensino e aprendizagem. A coordenação escolar e suas origens são baseadas em uma transição do mundo do trabalho, com a constante necessidade de produção, modelo de produção capitalista.

Sendo criada nos Estados Unidos a coordenação escolar como controle e produtividade do ensino e aperfeiçoamento de técnicas escolares. Tendo a coordenação escolar a função de planejar reformas educacionais.

Com o passar dos anos ocorreram muitas mudanças no campo educacional. Chegando ao século XX, onde com a criação de leis e decretos na área educacional foram criados onde o coordenador escolar passou a assumir função específica nas instituições educacionais. O processo de industrialização e urbanização foram intensificados e as forças sociais sobre a questão educacional fez com que as reformas e políticas educacionais tomassem forma para o seu desenvolvimento.

É nesse contexto, que o coordenador pedagógico está inserido, pois uma das principais atribuições desse profissional está diretamente associada ao processo de formação continuada de seus professores. A formação continuada faz parte de uma busca sistemática de conhecimentos, de capacidades de reflexões das práticas pedagógicas dos educadores envolvidos em um contexto educacional. Por isso, de nada adianta o coordenador pedagógico trabalhar em busca de uma qualidade profissional, se os demais não participarem dessa ação

efetiva no resgate de uma educação de qualidade. Esta não é uma tarefa fácil, visto que a maioria dos professores tem jornada dupla ou tripla, devido à desvalorização salarial e não sobra muito tempo para as reflexões tão necessárias e significativas. Além da assistência ao grupo de professores, o coordenador pedagógico busca integrar a comunidade em geral em todos os aspectos relacionados à qualidade e melhoria do ambiente escolar. Seu papel e suas atribuições vão além do que muitos conhecem e dizem. O planejamento participativo, atualmente, é mais que importante para o contexto escolar, pois se fala tanto numa escola participativa, democrática e coletiva, e é na hora do mesmo, que percebemos que esse compromisso por parte de muitos profissionais fica a desejar. Ele é “[...] acima de tudo, uma intervenção na realidade, como processo de participação social e de construção de uma nova ordem social. [...] a partir e em função de uma ideia que quer atingir, vai, aos poucos, interferindo na transformação e reconstrução da micro-sociedade” (DALMÁS, 1994, p. 36). As participações conscientes e ativas dos educadores tornam o processo educativo mais eficaz e democrático, dando a cada indivíduo a liberdade e responsabilidade das ações e atos perante o meio em que está participando, visto que:

A participação do maior número, no máximo de responsabilidade, não é somente uma garantia de eficácia; ela é também uma condição de felicidade individual, uma tomada de poder cotidiano sobre a sociedade e sobre as coisas, uma forma de influir livremente sobre o destino. Não se trata mais para o cidadão delegar seus poderes, mas de exercê-los, em todos os níveis da vida social e em todas as etapas da vida (FAURE, 1997, Apud DALMÁS, 1994, p. 19).

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

As informações das neurociências quando não interpolados ou extrapolados é provável deduzir implicações úteis à educação. Apenas, a neurociência pode identificar áreas do cérebro responsáveis pelos sons das letras e estabelecer uma ponte entre a pesquisa educacional e a dislexia. De acordo com nossa compreensão, é provável que essa compreensão seja relacionada aos temas educacionais resultando em uma nova pedagogia.

Com o conhecimento e aplicação de neurociências na sala de aula podem ser desenvolvidas estratégias de ensino para alunos dislexos e com necessidades especiais, criando oportunidades de ensino para essa diferenciação e consequentemente criando uma ponte entre a neurociência e uma nova forma de ensino. (BLAKEMORE; FIRTH, 2000).

As teorias neurocientíficas, usam os modelos espaciais representações visuais do cérebro, as conexões com elas, e seu compromisso durante uma tarefa. Sendo uma forma dos futuros professores organizarem sua compreensão da cognição.

A neurociência em sala de aula oferece aos professores o conhecimento para desenvolver e utilizar uma nova pedagogia. Com o conhecimento e aplicação das neurociências na formação de professores terão conhecimento dos meios neurocientíficos dominando essas teorias em benefício da educação.

Nas teorias educacionais se pensa em como acontece o processo de ensino-aprendizagem, já nas teorias neurocientíficas são executadas através de representações visuais do cérebro, através das neuroimagens, ferramenta necessária à educação moderna e futurista.

Tendo como princípio básico a compreensão das respostas cerebrais aos estímulos externos desenvolvendo as potencialidades. O neurocientista investiga a integração do indivíduo com o meio ambiente, detectando os processos físicos e químicos.

Um dos objetivos do neurocientista é interpretar as mudanças que possam ocorrer no comportamento, através da análise, contribuindo para modificar esse comportamento. Ultimamente a neurociência tem se tornado muito pesquisada e bastante reconhecida, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de soluções para doenças e transtornos. Tendo o profissional em Neuropedagogia como princípio compreender as respostas cerebrais aos estímulos externos.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA: EXERCÍCIO DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA

Atualmente muitos problemas encarados no exercício da coordenação pedagógica têm origem na formalidade da função. A supervisão educacional traz para a escola a divisão do trabalho entre quem pensa, decide, manda, e executam; o professor era ator e autor de suas aulas, com isso passa a ser desapropriado de seu saber, onde entre ele e o seu trabalho é colocado o técnico. Devido à origem profissional estar ligada ao poder e controle autoritários, existe a necessidade do coordenador adotar atitude diferenciada conquistando a confiança dos educadores.

A área de atuação da coordenação pedagógica é na intervenção, pois quem está diretamente vinculado à tarefa de ensino, é o professor. O coordenador relaciona-se com o professor com uma relação diferenciada, qualificada com os alunos. Atentando para a

articulação entre pedagogia da sala de aula e a institucional, tendo como tarefa: a formação humana.

Partindo de que, quem pratica e gere a prática pedagógica é o professor, a coordenação pode auxiliar, estabelecendo uma dinâmica que facilite o progresso.

Para Vasconcelos (2009: 91):

- Acolher o professor em sua realidade, reconhecer suas necessidades e dificuldades. O acolhimento é fundamental ao professor em relação ao trabalho que faz com os alunos;
- Fazer crítica dos acontecimentos, ajudando a compreendendo a participação do professor;
- Trabalhar o processo de transformação;
- Procurar caminhos alternativos;
- Acompanhar a caminhada em suas várias dimensões.

O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animador e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo, tem um papel relevante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência: tomada de consciência. Freire (1996), passagem do senso comum à consciência filosófica. Saviani (2003), ou a criação de um novo patamar para o senso comum. Boaventura Santos (1995). Passar de uma super - visão para outra - visão.

Fusari, (2008) defende que o trabalho ativo e intencional do coordenador, sempre articulado com o projeto político pedagógico da escola, favorece ao professor a tomada de consciência sobre a sua ação e sobre o contexto em que trabalha, bem como, pode-se afirmar, que favorece o próprio repensar do coordenador sobre a sua atuação. O professor, como também o coordenador, consciente de sua prática, das teorias que embasam e das teorias que cria e desenvolve ao resolver problemas diários, é um profissional inserido no processo de formação contínua, em busca de mudanças e fundamentações criteriosas para a sua prática.

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiras. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho, significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que pareçam verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas.

Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda cultura organizacional, Garrido (2008).

Uma das características do serviço de supervisão escolar é a complexidade, que pode ser expressa pela enumeração de alguns dos muitos aspectos que ela pode e deve assumir:

- A assistência, suprimindo as deficiências técnicas docentes observadas na atuação do professor;
- Os recursos que possibilitam a interpretação dos anseios e necessidades do ambiente escolar e comunitário;
- O estímulo, permitindo a melhoria das relações entre todos os elementos humanos envolvidos no processo educativo;
- O aconselhamento, utilizando maior conhecimento de métodos e recursos didáticos básicos a eficiências da ação escolar;
- O apoio, analisando e solucionando cooperativamente possíveis dificuldades orientadas de cada situação específica;
- O assessoramento, relacionado às cúpulas técnico-administrativas com as bases operacionais;
- A coparticipação, vivenciando a consciência de uma ação única, visando um objetivo comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coordenação pedagógica assume o papel de auxiliar o aluno na formação de uma cidadania crítica e a escola na organização e realização do projeto político pedagógico. Para o desenvolvimento de um trabalho competente, colocamos em pauta o resgate da identidade do coordenador pedagógico, bem como sua formação inicial e continuada. Com relação à sua identidade, é preciso que ele tenha clareza de suas atribuições para que possa de fato realizá-las e deixar de ser o faz tudo, descaracterizando a real dimensão de seu fazer profissional e estabelecendo um conflito entre os diversos papéis desempenhados pelos diferentes profissionais da educação. Quando nos reportamos à formação do coordenador

pedagógico, queremos evidenciar que isto por si só não garante um ensino de qualidade, pois ele sozinho não pode mudar a escola, por mais competente que seja não conseguirá imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica, se a instituição, nos âmbitos administrativos e políticos, não estiver totalmente comprometida, envolvida e consciente dos princípios pedagógicos que o grupo elegeu para direcionar suas ações.

Não nos resta dúvida de que o coordenador pedagógico precisa ser bem formado, porém, o gestor e os professores também precisam de uma formação de qualidade. Esta formação só terá sentido se a escola rediscutir seu sentido através de uma práxis crítica e reflexiva, construída através de ações coletivas, englobando as comunidades interna e externa da escola. Como destacamos, o coordenador tem três importantes atribuições: articular, formar e transformar. Enquanto articulador sabe que a ação educativa precisa ser planejada, articulada com todos os participantes da escola, sendo um dos elementos de ligação fundamental, através de formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações. Como formador, sua responsabilidade está pautada na formação continuada dos profissionais da Escola, devendo ainda estar aberta ao saber adquirido no dia-a-dia, que deve ser refletido e incorporado ao desenvolvimento pedagógico dos educadores.

Historicamente a atuação do coordenador/supervisor pedagógico tem sofrido mudanças, principalmente em relação ao acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Se na década de sessenta o supervisor era visto apenas como aquele que tinha uma supervisão em relação ao trabalho do professor em sala de aula, hoje lhe são atribuídas novas funções e responsabilidades no sentido de colaborar com o bom andamento da escola em que atua, bem como a busca por ações que atenda toda comunidade escolar e que favoreça a participação de todos. Ao longo das discussões teóricas e legislativas realizadas durante este trabalho e ao mesmo tempo, as reflexões proporcionadas perante a atuação do supervisor escolar em seu cotidiano, nos dão a possibilidade de acreditar no avanço, ao que se refere a sua profissionalidade.

São muitos os desafios a serem vencidos pelos supervisores escolares dentro de seu local de trabalho, mas é emergente que eles se afirmem enquanto profissionais da educação para recuperarem o seu espaço que é de fato e de direito.

A ação supervisora, voltada ao serviço de garantia da educação escolar de qualidade, como direito de todos e como concretização do ideário democrático, enfrenta, pois, dificuldades para sua consolidação no sistema de ensino, o que vem confirmar que a supervisão de ensino requer, ainda, muitos estudos.

A pesquisa evidenciou que a supervisão de ensino, segundo as normas legais, é instrumento necessário e facilitador para a concretização das políticas educacionais e consolidação das propostas pedagógicas nas escolas. Em relação à implementação das políticas públicas, ficou claro que a participação da supervisão restringe-se à sua execução nas escolas e não à sua formulação, ou seja, seu papel é prescritivo e normativo em relação ao desenvolvimento das políticas educacionais e à consolidação das propostas pedagógicas das escolas. Apresentam-se, portanto, dificuldades para o desempenho da função nos moldes do novo modelo organizacional mais democrático, resultando um trabalho sobrecarregado por atividades burocráticas, cujo papel é de somente implementar as políticas educacionais nas escolas, sem contar com condições facilitadoras para sua participação na formulação dessas ações.

Muitos desafios são colocados aos supervisores de ensino, pois há que se pensar no fato de que o seu trabalho não acontece de forma isolada, especialmente no âmbito da Diretoria de Ensino, por depender de um grupo carente de sustentação num plano de ação pensado coletivamente para a melhoria da escola e do ensino.

Comprovamos que o supervisor atual deve ser líder competente para dar combate, sem tréguas, às diversas formas e dimensões da violência e do antagonismo e a gerir os conflitos existentes no contexto escolar. E que é através das ações propostas pelo profissional da educação que se enfatiza a importância das articulações entre a escola e a comunidade, buscando realizar uma educação participativa que promova a cultura de cooperação.

Portanto, a função do Supervisor Escolar na contemporaneidade, continua sendo uma função de controle e fiscalização para que seja realmente o tipo de atuação que faça a diferença nas mudanças necessárias, o que o bom profissional deve saber assumir em sua postura, é que a escola se apresenta em todos os aspectos (aprendizagem, administração, participação) de acordo com o tipo de supervisão que acontece em seu interior. E o trabalho pedagógico abrange todas as dimensões: filosófica, sociológica, psicológica e política do contexto escola.

Ousamos afirmar que a identidade profissional do Coordenador Pedagógico não se constrói apenas nas relações de trabalho, mas envolve outros fatores: compromisso social e comprometimento do próprio sujeito com sua profissão. Desse modo, alcançar o papel que se propõe a esse profissional exige um longo caminho a ser trilhado. Concluimos, ainda, a importância do trabalho coletivo como desencadeador de uma nova postura educativa. Uma

instituição que considera a educação em primeiro lugar como formação humana, formação de subjetividades que acredita na formação do pedagogo docente/ gestor/ pesquisador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos numa escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA, Laurinda R., **O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica**. São Paulo: Edições. Loyola, 2003.

BLAKEMORE, S.; FRITH, U. **The implications of recent developments in Neuroscience for research on teaching and learning**. London: Institute of cognitive Neuroscience, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental / Ministério da Educação e Cultura. Brasil: Brasília, 1997.

BRASIL. Lei nº- 9.394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In GUIMARÃES, Ana Archangelo et al (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 31-34.

CRUZ, Maria Minelly de Oliveira; CASTRO, Selma Barros Daltro de; LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **Caminhos da coordenação pedagógica: uma análise histórica**, 2009.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração. Acompanhamento e avaliação**. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 35ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FONSECA, J.P. Projeto Pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar. São Paulo/SP: **Jornal da APASE**. Secretaria da Educação. São Paulo. SP. Ano II – Nº. 03, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, V.1, n.1 p. 137-131, Jan. 2008.

Revista Labor Fortaleza/CE, jan/jul 2017 Vol. 01, nº 17, p. 143-157 ISSN 1983-5000

FREIRE, Paulo. Educação: Sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O educador: vida e morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogo, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educere et educare: **Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: Acesso em: 5 fev. 2010.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Estudos & Pesquisas Educacionais. São Paulo: Abril, 2011. Disponível em: < <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>>.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Syria Carapeto Naura (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. P.13-38.

SERPA, Dagmar. Coordenador pedagógico vive crise de identidade. **Edição especial “Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores”**. Fundação Victor Civita, Edição Especial, nº 6. Junho/2011.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica. In: VASCONCELOS (org.) **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2009.

ARTICULANDO DISCURSO COM TRABALHO: REFLEXÕES BAKHTINIANAS E VIGOTSKIANAS DA CANÇÃO “CONSTRUÇÃO”

ARTICULATING DISCOURSE AND WORK: BAKHTINIAN AND VYGOTSKIAN THOUGHTS ON THE “CONSTRUCTION” SONG

Mariana Aguiar Alcântara de Brito⁴¹
 Veriana de Fátima Rodrigues Colaço⁴²
 Cássio Adriano Braz de Aquino⁴³

RESUMO

Este artigo pretendeu discutir as categorias discurso e trabalho através da canção “Construção”, de autoria de Chico Buarque de Hollanda, partindo das contribuições do círculo dialógico de Bakhtin e do arcabouço da concepção materialista histórico dialética, representados aqui por autores da psicologia, como Vygotsky e Clot. A canção analisada faz parte de um contexto sócio histórico da realidade brasileira caracterizada pela ditadura militar e pela forte censura. A canção é emblemática da vertente crítica das composições do autor, configurando-se como um testemunho doloroso das relações aviltantes entre o capital e o trabalho. Contribuições acerca da noção de sujeito, do social como constitutivo do humano e de sentidos foram discutidas a luz dos referenciais citados. A análise da canção “Construção” apontou caminhos interventivos na emergência de um discurso crítico capaz de reverberar em poder de agir.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de discurso; Psicologia do Trabalho; Chico Buarque.

ABSTRACT

This paper aimed to discuss the speech and work categories through the song “Construção” written by Chico Buarque, based on contributions of Bakhtin’s dialogical circle and the framework of the dialectical and historical materialist conception, represented here by psychology authors such as Vygotsky and Clot. The song analyzed is part of a socio-historical context of Brazilian reality characterized by the military dictatorship and the strong censorship. The song is emblematic of the critical aspects of author’s compositions, configuring itself as a painful testimony of degrading relations between capital and labor. Contributions about the notion of subject, social as constitutive of a human being and senses were discussed in light of the cited references. The analysis of the song “Construção” has pointed interventional paths in the emergence of a critical discourse able to reverberate in living labor.

KEYWORDS: Discourse analysis; Psychology of Work; Chico Buarque.

INTRODUÇÃO

Discurso e trabalho são categorias sociais e históricas por excelência e, como tal, devem ser consideradas em suas dimensões processuais, explicativas e transformacionais da

⁴¹ Universidade de Fortaleza-UNIFOR, Centro Universitário 7 de Setembro, Doutoranda em psicologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC - marianapsiorg@gmail.com.

⁴² Professora Doutora do Departamento de Psicologia e dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC - verianac@gmail.com.

⁴³ Professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC

realidade: “A prática discursiva é prática de sujeitos que só se constituem enquanto tal porque vivem em sociedade; portanto, o primado da prática é também primado do interdiscurso” (COSTA, 2005, p. 45).

A categoria trabalho também é caracterizada pela polissemia e por sua perenidade, configurando-se, como a atividade-mor do processo de humanização do sujeito (ENGELS, 2005). No entanto, frente às demandas do capital, tem se tornado cada vez mais, restrito ao reino da necessidade do que possibilidade de liberdade e realização (MARX, 1971; ANTUNES, 2010).

A proposta deste artigo é articular discurso e trabalho através da canção “Construção”, de autoria de Chico Buarque de Hollanda, partindo das contribuições do círculo dialógico de Bakhtin e do arcabouço da concepção materialista histórico dialética, representados aqui por autores da psicologia como Vygotsky e Clot.

No que compete ao método de análise configura-se como histórico-genético com foco no desenvolvimento da atividade discursiva e laboral, desde às origens do comportamento fossilizado até a situação atual (VYGOTSKY, 2007).

A relação entre sujeito-objeto de pesquisa deve ser compreendida como uma relação dialógica, que leve em consideração a atividade do objeto pesquisado, mesmo quando composto de um produto cultural, é necessário fazer falar às vozes que habitam no objeto (COSTA, 2007).

Assim, é sob uma concepção polifônica da relação sujeito-objeto nas Ciências Humanas que será apresentada a análise de discurso da canção “Construção”. “A canção popular é um objeto polifônico”, tanto por ser uma produção cultural como por ser uma metáfora do discurso (COSTA, 2007, p. 25). Neste sentido, justifica-se a escolha por uma canção da música popular brasileira – MBP, capaz de trazer uma multiplicidade de gestos enunciativos, visto representar sobremaneira a cultura e a subjetividade de um povo e do próprio pesquisador aí implicado.

Sobre essa falta de neutralidade do pesquisador, o caminho percorrido é o do estranhamento que evoque um sentimento de perplexidade e de interrogação acerca do objeto pesquisado, mesmo que este também lhe seja familiar e a constituição de um dispositivo teórico que possa efetuar o desvio necessário para uma análise crítica do discurso (COSTA, 2007).

Para isso, será apresentada a seguir, uma breve contextualização sócio histórica da canção “Construção”, seguida da caracterização da atividade laboral do operário do segmento

de construção civil com ênfase em seus aspectos de precariedade e de significação do trabalho e uma análise do discurso da canção “Construção” com destaque para as categorias sujeito, social e produção de sentidos em suas articulações entre discurso e trabalho a luz das perspectivas dialéticas e dialógicas.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA CANÇÃO “CONSTRUÇÃO”: QUE PAÍS É ESSE?

A canção “Construção”, de autoria de Chico Buarque de Hollanda, foi composta em períodos do exílio do compositor na Itália e do seu retorno ao Brasil, sendo lançada em 1971 em formato de LP e em 1988 em forma de CD, servindo como título ao disco que também é composto por canções, como: “Deus lhe pague”, “Cotidiano”, “Samba de Orly”, dentre outras (FERNANDES, 2004).

A canção “Construção” é emblemática da vertente crítica das composições do autor, configurando-se como um testemunho doloroso das relações aviltantes entre o capital e o trabalho.

O contexto sociopolítico brasileiro da época caracterizava-se pela ditadura militar e pela repressora censura praticada principalmente com os artistas, dos quais Chico Buarque de Hollanda era um dos mais perseguidos. Além disso, a estrutura da organização social brasileira refletia as desigualdades econômicas, sociais e políticas, e as canções críticas propunham uma reflexão sobre a condição de alienação às condições sociais vigentes (FERNANDES, 2004).

É digno de nota, também, que o país passava por um processo de expansão industrial, o que certamente impulsionou o segmento da construção civil e, por conseguinte, o aumento no número de operários neste setor da economia que permanece sendo conhecido como o menos qualificado dos segmentos econômicos (DRUCK, 2016). O discurso de Chico Buarque de Hollanda ganhou grande proporção, pois, de alguma forma, os cidadãos se identificavam prontamente com o sujeito da canção (KOGAWA, 2007).

O disco “Construção” teve grande sucesso comercial, sendo considerado um marco na carreira do cantor. Na década de 2000, o disco foi eleito um dos três melhores discos brasileiros de todos os tempos e também está citado no livro *1001 discos para ouvir antes de morrer* feito por jornalistas e críticos especializados e reconhecidos internacionalmente (FERNANDES, 2004).

Neste período, Chico Buarque de Hollanda já era reconhecido como um símbolo de resistência à ditadura e se valia de uma “linguagem da fresta”, expressão criada por Caetano Veloso que significava um modo de saber dizer e ao mesmo tempo “ludibriar o cerco do censor” (FERNANDES, 2004, p. 37).

ERGUENDO PAREDES SÓLIDAS: ARTICULAÇÕES ENTRE DISCURSO E TRABALHO

O discurso apresentado na canção “Construção” conta a estória de um operário indeterminado que trabalhou arduamente até sofrer um acidente de trabalho e então morrer. O discurso apresentado longe de referir-se a situações idealizadas ou extremas retrata uma materialidade concreta vivida no cotidiano das construções.

A construção civil é líder na produção de acidentes de trabalho e na negligência com as normas de segurança, configurando-se como um dos segmentos que mais faz uso do trabalho precarizado. Essa área é destaque também em acidentes fatais e na contratação de trabalhadores com baixa qualificação, apresentando altas taxas de rotatividade (DRUCK, 2016).

O ramo da construção civil é responsável por aproximadamente 25% dos casos de acidentes de trabalho no Brasil. Os fatores responsáveis por esse fato são vários, mais dois deles ganham destaque; a transitoriedade da produção na construção civil, que trabalha de forma sazonal, o que é utilizado como desculpa para as improvisações no canteiro de obra e o perfil dos trabalhadores, geralmente, oriundos da zona rural, com baixa escolaridade e qualificação (BORSOI, 2010).

Aliado a isso, soma-se a alta rotatividade e também as terceirizações e subcontratações de mão-de obra o que serve de justificativa para o pouco investimento em treinamento, e por sua vez, favorece os acidentes, doenças e mesmo a morte no contexto do trabalho, trazendo por outro lado, as portas abertas para novos profissionais, o que dinamiza o exercito de reserva fundamental para a primazia do capital (DRUCK, 2016)

Em pesquisa realizada com operários afastados por ocasião de acidentes, o tema significado do trabalho na construção foi apresentado como pesado, arriscado e como pouco compensador em termos financeiros, no entanto, paradoxalmente, o trabalho também foi visto como bom, alegre, divertido (BORSOI, 2010).

Para compreender melhor esses paradoxos, é necessário situar esta atividade laboral. Em relação à organização do trabalho, esta reproduz a lógica do trabalho rural determinado por ciclos naturais que delimitam tipo de trabalho e prazos. No tocante ao processo de trabalho, este é bastante artesanal e à medida que o trabalhador vai se especializando pode deter o controle sobre o processo de trabalho e constituir uma profissão.

No entanto, esse controle não é visto em relação às condições de realização do trabalho, que em geral, se dão de forma precária, sobre área descoberta, exposta a chuva e ao sol, tarefas realizadas em grandes alturas, manuseio de objetos pesados, exposição por longo tempo, a produtos nocivos à saúde, dentre outras.

O trabalho pesado, cansativo e arriscado é coerente com todo o cenário acima apresentado e o sentido de divertido e alegre foi apontado como consequência da sociabilidade construída nos canteiros de obra, frente às diferenças do processo produtivo encontrados nas fábricas com seu controle cerrado de tempo e movimento e o ritmo negociado do saber-fazer desenvolvido no trabalho da construção. Contudo essa socialização também é tida como precária frente às constantes mudanças de local de trabalho e de companheiros, apontando para a transitoriedade dos vínculos sociais e laborais (BORSOI, 2010).

Outro fator de destaque no campo de produção de sentidos do trabalho, diz respeito à afirmação da virilidade na construção civil, que pode ser representada como uma expressão da força e da coragem. Este dispositivo é frequentemente usado por gestores que utilizam esse recurso para conseguir a realização do trabalho de qualquer jeito e a qualquer tempo sob pena de desmoralizar o operário. O que ecoa entre os pares e também internamente, transformando-se em uma cobrança latente. A atitude da fuga ou da negação do trabalho é vista como ato de covardia e de falta de virilidade (DEJOURS, 2006). O uso de álcool como estratégia de defesa usada pelos operários deste segmento é destacado tanto na canção quanto nas causas dos acidentes e mortes relacionados a essa atividade (DRUCK, 2016).

A concepção dialógica de Bakhtin pode colaborar na compreensão do processo de desenvolvimento da atividade laboral e de seus impedimentos visto que a noção de humanização se dá através do trabalho enquanto atividade mediada e mediatizante. Esta interação é constituída, dentre outras, “pelas relações entre diálogo interior e o diálogo exterior” (CLOT, 2010b, p.177).

Esta dialogia é dinamizada e posta em prática nas interações laborais através das relações entre os múltiplos enunciados repletos de significados da língua, de ideologias e visões de mundo que são operacionalizados nos discursos prescritos e informais (BAKHTIN, 2000).

O enunciado quando considerado isoladamente pode ser compreendido como individual, mas quando aparece em uma determinada esfera de utilização da língua, elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, passando a ser denominado de gêneros do discurso. Os estilos de discurso são indissolúvelmente ligados ao enunciado e a formas típicas de enunciar, isto é, aos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2000).

No campo de uma categoria profissional há a emergência de um diálogo transpessoal, que se aproxima dessa concepção de gênero do discurso, e contém um vasto repertório de saberes e práticas capazes de confrontar-se com o trabalho prescrito e fossilizado do cotidiano mecanizado das organizações.

Este diálogo, longe de ser algo de fácil acolhimento, é algo que nos impacta. Longe de ser um ato deliberado de abertura ao outro, resulta da “impossibilidade de se fechar a alteridade”, pois há sempre algo a ser dito (CLOT, 2010b, p.180).

Na atividade de trabalho, a confrontação entre os pares conforme proposição da clínica da atividade criada por Clot (2006, 2007, 2010a) serve como dispositivo dialógico capaz de fortalecer o coletivo do trabalho e ampliar seu poder de agir. Para isso, o autor propõe a análise do gênero e do estilo profissional que através do método da autoconfrontação simples e cruzada solicita “um contato de si consigo-para além de si mesmo” seguindo a inspiração bakhtiniana (CLOT, 2010b, p. 191).

O gênero representa a memória social do trabalho e está relacionado à pré-atividade, pois se trata de uma espécie de senha para saber como agir em determinada situação (CLOT, 2010a, LIMA, 2007). Quanto mais socializado e pertencente a um coletivo profissional e reflexivo sobre sua prática laboral, maior a chance do trabalhador, usufruir de estratégias de defesas coletivas e de meios de enfrentar as precariedades da profissão. Por outro lado, quanto maior o isolamento, o sentimento de culpa pelos erros cometidos e a mecanização do trabalho, maior a vulnerabilidade do operário.

Esse estoque de possibilidades de ação, conhecido apenas por aqueles que compartilham uma mesma situação de trabalho, gera o estilo da atividade, que representa a transformação do gênero no momento de agir em função das circunstâncias. Enquanto o gênero for renovado pelo estilo há possibilidade de uma vivência de saúde no âmbito laboral.

“Quando há degenerescência do gênero há degenerescência da atividade, o que pode favorecer o desenvolvimento de patologias e também a ocorrência de acidentes no trabalho” (LIMA, 2007, p. 107).

CONSTRUÇÕES, DESCONSTRUÇÕES, RECONSTRUÇÕES: UMA ANÁLISE

A canção popular no Brasil tem o poder de intervir na subjetividade das pessoas tanto quanto o fenômeno das telenovelas. A canção, além de polifônica, “é um gênero multissemiótico” (COSTA, 2007, p. 25), composto por melodia, letra e uma multiplicidade de gestos enunciativos que ela evoca.

A canção “Construção” faz parte do discurso constituinte brasileiro e está inserida no movimento intitulado música popular brasileira – MPB, caracterizada como um tipo de canção urbana, geralmente consumida pela população da classe média, com intenção de fortalecer a identidade nacional sem necessariamente ser ufanista (COSTA, 2004).

Segue a letra de “Construção” de Chico Buarque de Hollanda (1971), para análise:

Amou daquela vez como se fosse a última
 Beijou sua mulher como se fosse a última
 E cada filho seu como se fosse o único
 E atravessou a rua com seu passo tímido
 Subiu a construção como se fosse máquina
 Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
 Tijolo com tijolo num desenho mágico
 Seus olhos embotados de cimento e lágrima
 Sentou pra descansar como se fosse sábado
 Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
 Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
 Dançou e gargalhou como se ouvisse música
 E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
 E flutuou no ar como se fosse um pássaro
 E se acabou no chão feito um pacote flácido
 Agonizou no meio do passeio público
 Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

Amou daquela vez como se fosse o último
 Beijou sua mulher como se fosse a única
 E cada filho seu como se fosse o pródigo
 E atravessou a rua com seu passo bêbado
 Subiu a construção como se fosse sólido
 Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
 Tijolo com tijolo num desenho lógico
 Seus olhos embotados de cimento e tráfego
 Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
 Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
 Bebeu e soluçou como se fosse máquina
 Dançou e gargalhou como se fosse o próximo
 E tropeçou no céu como se ouvisse música

E flutuou no ar como se fosse sábado
 E se acabou no chão feito um pacote tímido
 Agonizou no meio do passeio náufrago
 Morreu na contramão atrapalhando o público

Amou daquela vez como se fosse máquina
 Beijou sua mulher como se fosse lógico
 Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
 Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
 E flutuou no ar como se fosse um príncipe
 E se acabou no chão feito um pacote bêbado
 Morreu na contramão atrapalhando o sábado.

A letra de “Construção” é considerada um dos textos mais rigorosos de Chico Buarque de Hollanda, no que tange ao rigor formal e apuro técnico. Ganha destaque sua força poética permutacional, que consiste no jogo de intercambiar de forma aleatória as palavras finais, proparoxítonas, de todos os versos (CHAMIE, 2004).

O texto sugere um processo de repetição em relação às ações executadas na vida e no trabalho de um operário do segmento de construção, denunciando uma mecanização do corpo e da vida.

O sujeito operário é oculto enfatizando sua despersonalização, o que ocorre também com os outros personagens como a mulher que pode ser a última ou a única e os filhos que podem ser o único ou o pródigo. Representando qualquer operário da construção.

A noção de sujeito para o materialismo histórico dialético é de ser ativo, histórico e social, transformador de sua realidade e atribuidor de sentidos a partir da análise das contradições que vai se deparando em seu processo de desenvolvimento. A alienação e a tomada de consciência se alternam nessa construção (VYGOTSKY, 1996).

No dialogismo de Bakhtin, o humano é visto como um agregado de relações sociais, a presença de uma alteridade é sentida a todo o momento, especialmente através da linguagem (BARROS, 2012b).

A comparação do pedreiro com um príncipe aponta para a luta de classes inerente ao sistema e produz uma crítica social trazendo como protagonista um elemento do proletariado, seus olhos embotados de cimento e lágrimas revelam a mistura de argamassa de que é feita tanto a obra quanto o pedreiro, apontando mais uma vez para a dimensão dialética da transformação da natureza pelo homem, ao mesmo tempo em que é transformado por ela através do trabalho (MARX, 1971).

A compreensão do social como constituinte do humano é enfatizada tanto por Vygotsky quanto por Bakhtin, quer seja pelo processo de mediação simbólica quer seja pelo dialogismo da linguagem. “O social está lá, presente, mesmo quando estamos sozinhos; ele

não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós, ele está em nós, no espírito e no corpo de cada um de nós” (CLOT, 2007, p. 23).

A atividade psicológica é mediada pela linguagem e uso de instrumentos, através da relação entre sujeitos e objetos (sujeito x sujeito x objeto). O processo de humanização não é direto, envolve necessariamente uma apropriação do repertório cultural de uma dada sociedade e uma internalização singularizada que evoca uma renovação (VYGOTSKY, 2000).

O discurso nesse processo configura-se como uma arena do sentido em suas dimensões dialógicas e responsivas, concebendo um texto como um elo, um espaço de abertura que sinaliza a dimensão inconclusa do enunciado o que por sua vez possibilita o fluxo de diálogo entre as diferentes culturas (BAKHTIN, 1999).

A melodia da canção termina acelerada e em ritmo de fuga, dando ênfase ao drama que culmina com a morte do operário. A entonação vai corroborando com a letra da canção como que imitando o despedaçamento do pedreiro com a queda, denunciando um caso de suicídio no trabalho. A canção toda parece uma construção, ao mesmo tempo, que evoca uma desconstrução, apontando para a dimensão dialética e afetiva presente em todo o discurso.

A morte atrapalha o tráfego, o público, o sábado. Mas, ao mesmo tempo, que a morte desorganiza o cotidiano e a própria canção, ela aparece como possibilidade de visibilidade do operário e de imposição de limites ao processo de reificação sofrido pelo pedreiro que é comparado a um pacote flácido, tímido e bêbado. A morte denuncia uma atividade impedida, mas também surge como possibilidade de demarcar uma subjetividade (CLOT, 2010a).

Em pesquisa realizada sobre suicídio e trabalho em metrópoles brasileiras, observou-se que o comportamento auto agressivo pode ser compreendido tanto como uma denúncia contra a violência psicológica sofrida no trabalho quanto como uma saída frente a situações de humilhação e insignificância social. Na cidade de São Paulo foi possível identificar uma relação entre suicídio e trabalho e uma associação inversa do suicídio com desemprego, indicando que a sobrecarga e o sofrimento psíquico podem ser mais nocivos ao trabalhador do que ao desempregado (CECCON; MENEGHEL; TAVARES; LAUTERT, 2014).

A morte traz a dramaticidade do contexto vivido pelo trabalhador, mas, no entanto, por ser a última vez que o pedreiro age, todos os gestos cotidianos e destituídos de significados especiais ganham por sua vez, sentido.

A produção do sentido também é problematizada por Vygotsky e Bakhtin. Os sentidos são “como acontecimentos semânticos particulares constituídos nas relações sociais” a partir dos signos; e os significados representariam uma zona mais estável da palavra dentro de um contexto (BARROS, 2012a, p. 138). Bakhtin, em consonância com Vygotsky, concebe significado ligado a sua dimensão abstrata, de dicionário, já o sentido estaria ligado ao contexto, que seria construído mediante as diversas interações de alteridade.

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato de dois polos opostos (BAKHTIN, 2002, p. 132).

A significação dada ao operário ao longo de toda a canção é de um estorvo, um incômodo, um empecilho a tudo que está constituído, já posto. Sua morte no sábado atrapalhando o trânsito e o público reforça sua condição de obstáculo (CHAMIE, 2004).

A canção corrobora para demarcar o posicionamento político-social de Chico Buarque de Hollanda que costuma dar voz as minorias marginalizadas, como a do malandro, a prostituta, o pederasta, o pivete, o mendigo e o trabalhador (SILVA, 2004).

A melodia também acompanha esse processo dialógico caracterizado pela tensão e alteridade com a entrada do coral do grupo MPB4 na primeira versão da canção.

Toda a canção é apresentada através dos verbos no passado (amou, beijou, atravessou, subiu, ergueu, sentou, comeu, bebeu, dançou, tropeçou, flutuou, acabou, agonizou e morreu) apontando para uma impossibilidade de retorno, no entanto, a inserção da morte aponta para a possibilidade de uma subversão do *status quo* e, quiçá, para uma atividade do sujeito trabalhador. “O real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido – os fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar” (CLOT, 2010a, p.103).

O sábado, símbolo do tempo livre, do lazer, aparece como metáfora do descanso. Para o pedreiro é necessário morrer para obter repouso, frente às exigências mecanicistas do capital e da compulsão pelo trabalho que vai sendo construída como único caminho de cidadania e inclusão social.

Todo o poema-canção aponta para a construção de uma queda para a morte, uma trajetória já conhecida frente às condições de trabalho e de segurança precárias. À medida que a canção se desenvolve, vai sendo apresentado o modo de vida, o afetivo, a construção de uma subjetividade assim se faz possível, formada na interface dos processos inter e intrapsicológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre discurso e trabalho, através da análise concreta de um discurso sobre o trabalho e as aproximações teóricas e epistemológicas apontadas entre Vygotsky e Bakhtin parecem ter composto uma sólida teia de conexões que podem ser aprofundadas a partir deste texto.

A tese dialética de que a subjetividade não pertence ao indivíduo, mas encontra-se na interface entre os processos intra e intersíquicos serviu como fio condutor de todo o trabalho, fazendo com que não se recaia na dicotomia social e individual tão nefasta para as Ciências Humanas.

O lugar da subjetividade é enfatizado, a partir das referências apresentadas, como um “entre lugar”, sendo a linguagem um amálgama entre interior e exterior (BARROS, 2012a, p.143).

[...] o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, vamos dizer, na fronteira dessas duas esferas da realidade. É nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas este encontro não é físico: o organismo e o mundo encontram-se no signo (BAKHTIN, 2002, p.49).

A partir dessas bases, “a alteridade constitui o sujeito” que é também ativo, construtor e transformador de sua realidade e também produtor de sentidos através da mediação simbólica e da dialogia (COSTA, 2005, p. 375).

A partir da canção “Construção”, foi possível observar que uma atividade esvaziada de sentido perde-se em seus objetivos e em potência de ação, portanto, perdendo sua vitalidade. Contudo, a possibilidade da canção servir como uma denúncia ao contexto precário de trabalho vivenciado pelo pedreiro, também pode funcionar como um mobilizador de uma transformação social.

A produção de sentidos favorece a tomada de consciência e amplia o poder de agir sobre a realidade. Esse processo se dá através das conexões entre atividades e na apropriação e internalização das experiências vividas dentro de um contexto histórico-cultural.

O discurso da canção “Construção” é pleno de vivências de sentidos e, portanto, recurso apropriado para a tomada de consciência, integrando dialeticamente o cognitivo e o afetivo, o que pode ser reiterado de forma também dialógica com o trecho de outra canção de Chico Buarque de Hollanda (1966), intitulada “Pedro pedreiro” que segue abaixo:

Pedro pedreiro penseiro esperando o trem
 Manhã parece, carece de esperar também
 Para o bem de quem tem bem de quem não tem vintém
 Pedro pedreiro fica assim pensando

Pedro pedreiro, bem que poderia ser o protagonista oculto da canção “Construção”, compartilhando inclusive de suas condições socioeconômicas, mas Pedro insiste em, além de ser pedreiro, ser penseiro e ter um bem.

O resgate do discurso transpessoal e estilístico, construído no gênero profissional a partir da proposta de Clot, se apresenta como um caminho de possibilidades de ações ainda não realizadas, mas que possivelmente podem favorecer ao processo de tomada de consciência e, quiçá, de consciência de classes.

A partir do vislumbre dessa possibilidade de transformação este artigo é finalizado com as palavras do poeta-cantor Chico Buarque de Hollanda (1966):

Pedro pedreiro tá esperando a morte
 Ou esperando o dia de voltar pro Norte
 Pedro não sabe mas talvez no fundo
 Espere alguma coisa mais linda que o mundo.

REFERÊNCIAS

Revista Labor Fortaleza/CE, jan/jun 2017 Vol. 01, nº 17, p. 158-171 ISSN 1983-5000

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2010.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média e no renascimento:** o contexto de François Rabelais. Trad. M. Lahud & Y.F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. M. Lahud & Y.F. Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. M. Lahud & Y.F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARROS, J. P. P. Constituição de "sentidos" e "subjetividades": aproximações entre Vygotsky e Bakhtin. **Estudos Contemporâneos da subjetividade - ECOS.** São Paulo. V.2 N.1, p.133-146, 2012 a. Disponível em: <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ecos/article/view/724> . Acesso em 24 de novembro de 2015.

BARROS, J.P.P. Contribuições de Vigotski e Bakhtin para o conceito de "social" na psicologia. **Pesquisas e práticas psicossociais.** São João Del Rei, V.7 N.1, p.121 – 129, Janeiro – Julho, 2012b. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/revistalapi/revista_volume_7_numero_1.php. Acesso em: 24 de novembro de 2015.

BORSOI, C. Os sentidos do trabalho na construção civil: o esforço alegre sem a alegria do esforço. In: Vozes (Ed.). In: CODO, W. (Org.). **Saúde mental e trabalho:** leituras. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 309-324.

CECCON, R. F. et al. Suicídio e trabalho em metrópoles brasileiras: um estudo ecológico. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l], v. 19, n. 7, p.2225-2234, jul. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014197.09722013>.

CHAMIE, M. A "práxis" de construção. In: FERNANDES, R. **Chico Buarque do Brasil:** textos sobre as canções, o teatro e a ficção de artista brasileiro. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004.

CLOT, Y. Vygotski: para além da psicologia cognitiva. Trad. Luci Banks Leite. **Proposições.** V. 17, n. 2, 50, p.19-30, Maio – Agosto, 2006. Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/50_dossie_clot_y.pdf. Acesso em 24 de novembro de 2015.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir.** Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado, Zicca Viana. Belo Horizonte: Artefactum, 2010 a.

CLOT, Y. O diálogo em desenvolvimento: M. Bakhtin no trabalho. In: PAULA, L.;

Revista Labor Fortaleza/CE, jan/jun 2017 Vol. 01, nº 17, p. 158-171 ISSN 1983-5000

STAFUZZA, G. O. **Círculo de Bakhtin**: diálogos in possíveis. São Paulo: Mercado de Letras, v.2, 2010b.

COSTA, N. B. **Práticas discursivas**: exercícios analíticos. Campinas: Pontes, 2005.

COSTA, N.B. Um artista brasileiro: paratopias buarqueanas. In: FERNANDES, R. Chico Buarque do Brasil: textos sobre as canções, o teatro e a ficção de um artista brasileiro. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2004. p. 34-43.

COSTA, N.B. O objeto e o sujeito na pesquisa da canção: uma reflexão bakhtiniana sobre a análise do discurso literomusical. In: COSTA, N.B. (Org.). **O charme dessa nação**: música popular, discurso e sociedade brasileira. Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2007. p. 17-25.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Trad. Luiz Alberto Bonjardim. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas editora, 2006.

DRUCK, G. Unrestrained outsourcing in Brazil: more precarization and health risks for workers. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro [s.l.], v. 32, n. 6, p.1-9, 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00146315>.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem** (1876). Trad. José Américo, 2005 http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf. Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

FERNANDES, R. Cronologia. In: FERNANDES, R. **Chico Buarque do Brasil**: textos sobre as canções, o teatro e a ficção de um artista brasileiro. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2004. p.25-33.

HOLLANDA, C. B. Pedro Pedreiro. In: BUARQUE, C. **Chico Buarque de Hollanda**. [Vinil]. Rio de Janeiro: RGE 1966.

HOLLANDA, C.B. Construção. In: BUARQUE, C. **Construção**. [Vinil]. Rio de Janeiro: Phonogram Philips 1971.

KOGAWA, J. M. M. O discurso-arte de Chico Buarque: poder sobre o sujeito brasileiro. Revista Uruguaiana - **Revista acadêmica multidisciplinar**. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, p. 1-11, 2007.

LIMA, M. E. A. Contribuições da clínica da atividade para o campo da segurança no trabalho. **Revista brasileira de saúde ocupacional**. São Paulo. 32 (115), p. 99-107, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbso/v32n115/09.pdf>. Acesso em 24 de novembro de 2015.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro, civilização brasiliense, 1971. vol 02.

SILVA, A. V. O protesto na canção de Chico Buarque. In: FERNANDES, R. **Chico Buarque do Brasil**: textos sobre as canções, o teatro e a ficção de um artista brasileiro. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2004.

VIGOTSKY, L.S. **Teoria e método em Psicologia**. Trad. Claudia Berliet. São Paulo:

Revista Labor Fortaleza/CE, jan/jun 2017 Vol. 01, nº 17, p. 158-171 ISSN 1983-5000

Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2007.