



TRABALHO & EDUCAÇÃO

Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação
Faculdade de Educação / UFMG
ISSN 1516-9537 | e-ISSN 2238-037X

Trabalho & Educação

Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Jaime Arturo Ramirez (Reitor) e Prof.ª Sandra Regina Goulart (Vice-Reitora)

Faculdade de Educação

Prof.ª Juliane Corrêa (Diretora) e Prof. João Valdir Alves de Souza (Vice-Diretor)

NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO – NETE

Geraldo Márcio dos Santos e Charles Moreira Cunha (Coordenação Colegiada)

Redação e Administração | NETE/FaE/UFMG

Toda correspondência deverá ser endereçada à Comissão Editorial /All correspondence should be sent to

Editorial Staff / Toute correspondance doit être adressée au Comité Editeur

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte

Minas Gerais – Brasil – Cep: 31270-901

<http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao>

revista.nete@fae.ufmg.br

Editoração: Andrea Estanislau e Renata Oliveira | **Revisão:** Ortógrafo Digital

Montagem da Capa: Ailton Vitor Guimarães | **Foto da Capa:** Cris Farid

Projeto Gráfico: Fernando Fidalgo

Solicita-se permuta – Exchange issues – On demande échange

Indexado por / Indexed by / indexée dan

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação / CIBEC/INEP / MEC (<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-thesaurus>)

DIADORIM/IBICT – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br>)

SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (<http://seer.ibict.br>)

SUMÁRIOS.ORG – Sumários de Revistas Brasileiras (<http://www.sumarios.org>)

EZB – ElektronischeZeitschriftenbibliothek / Alemanha (<http://ezb.uni-regensburg.de>)

IRESIE – Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa – Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Universidad Nacional Autónoma de México (http://www.iisue.unam.mx/seccion/bd_iresie/)

LATINDEX (UNAM) – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal (<http://www.latindex.unam.mx>)

OEI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (<http://www.oei.es/br35.htm>)

Ficha Catalográfica

Trabalho & Educação / Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação - n.0 (1996). Belo Horizonte: FaE/UFMG, v.26,
n.2, maio./ago.2017.

Quadrimestral

ISSN 1516-9537 | e-ISSN 2238-037X

Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da FaE/UFMG

Disponível também em: <<http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao>>.

Impressão em

1. Educação -- Periódicos. 2. Trabalho -- Aspectos sociais. 3. Ensino profissional.

I. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD - 370.05

Catalogação da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG.

TRABALHO & EDUCAÇÃO



Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação | FaE | UFMG

Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v. 26 | n. 2 | 226 p. | maio/ago. 2017

ISSN 1516-9537 | e-ISSN 2238-037X

Trabalho & Educação

Editores

Ailton Vitor Guimarães (CEFET-MG) – Editor
Daisy Moreira Cunha (UFMG) – Editora Adjunta
Fernando Selmar Fidalgo (UFMG) – Editor Adjunto

Comissão Editorial

Jonilson Costa Correia (UFMA)
Natália Valadares Lima (CEFET-MG)
Neusa Maria Silva (CEFET-MG)
Yara Elizabeth Alves (UFMG)

Comitê Consultivo

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)	José Geraldo Pedrosa (CEFET-MG)
Adriana Duarte (UFMG)	Josep Maria Blanch (Universitat Autònoma de Barcelona)
Andrea Pujol (Universidad Nacional de Córdoba)	Lucília Regina de Souza Machado (UNA)
Antônia Vitória Soares Aranha (UFMG)	Magda Neves (UFMG/ PUC Minas)
Bruno Maggi (Università degli Studi di Milano e di Bologna)	Manuel Ferraz Lourenzo (Universidad de La Laguna Espanha)
Carmen Cavaco (Universidade de Lisboa)	Maria Ciavatta Franco (UFF)
Carmen Moraes (USP)	Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (PUC Minas)
Celso João Ferretti (FCC)	Maria Rita Neto Sales Oliveira (CEFET-MG)
Danièle Linhart (Université Paris Nanterre)	Marise Ramos (UERJ)
Dominique Lhuillier (CNAM Paris)	Mauro Del Pino (UFPeI)
François Vatin (Université Paris Nanterre)	Miguel González Arroyo (UFMG)
Gaudêncio Frigotto (UERJ)	Miguel Vedda (Universidad de Buenos Aires)
Giovani Semeraro (UFF)	Oder José dos Santos (UFMG)
Hormindo Pereira de Sousa Júnior (UFMG)	Pablo Gentili (CLACSO)
Jeanette Friedrich (Université de Genève)	Patrick Mayen (AGROSUP Dijon)
João Antônio de Paula (UFMG)	Ronaldo Araújo (UFPA)
João dos Reis da Silva Junior (UFSCar)	Vanessa Barros (UFMG)
José Alberto Correia (Universidade do Porto)	Yves Schwartz (Aix-Marseille Université)

SUMÁRIO

EDITORIAL	7
ARTIGOS	
SOFRIMENTO E QUEIXAS DE ESTRESSE NO TRABALHO. UMA LEITURA PELA FRAGILIZAÇÃO DOS OFÍCIOS E DOS COLETIVOS	11
<i>Souffrance et plaintes de stress au travail. Une lecture par la fragilisation des métiers et des collectifs</i>	
<i>Suffering and complaints of stress at work. A reading of the weakening of business and the community</i>	
<i>Marc Loriol</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES, CONTEXTO E CATEGORIAS	47
<i>Teaching education for vocational education: conceptions, context and categories</i>	
<i>Maria Rita Neto Sales Oliveira</i>	
DO DIÁRIO DE CAMPO: CONVERSAS COM PESCADORAS/ES DO PANTANAL MATO-GROSSENSE SOBRE CULTURA DO TRABALHO	65
<i>From the field journal: conversations about work culture with fisherwomen and fishermen from Mato Grosso's Pantanal</i>	
<i>Lia Tiriba, Fernanda Santana</i>	
REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE DE TRABALHO DO PSQUIATRA NO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL (CAPS)	85
<i>Reflections about the work activity of the Psychiatrist at the Psychosocial Care Centers (CAPS)</i>	
<i>Enio Rodrigues da Silva, Vanessa Andrade de Barros</i>	
TELETRABALHO E PRECARIZAÇÃO – CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM EAD	103
<i>Teleworking and precariousness – teaching in e-learning work settings</i>	
<i>Carlos Manoel Lopes Rodrigues, Lêda Gonçalves de Freitas</i>	
LIÇÕES DA EXPERIMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO PROJETO DE EMANCIPAÇÃO	115
<i>Lessons of integrated high school experimentation as an emancipation project</i>	
<i>Ronaldo Marcos de Lima Araujo, Ana Maria Raiol Costa</i>	
ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE GERENCIAMENTO DE RISCO NO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE EM UM CAPS	131
<i>Analysis of risk management strategies at work of health professionals in a CAPS</i>	
<i>Synara Xavier Ruas, Davidson Passos Mendes</i>	

A INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES E O MERCADO DE TRABALHO REGIONAL: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	159
<i>The interiorization of universities and the regional labor market: the case of Federal University of Paraná</i>	
<i>Ricardo Leitões Corrêa, Décio Estevão do Nascimento</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A INSERÇÃO DE EGRESSOS NO MERCADO DE TRABALHO	171
<i>Public policies of professional education and the insertion of demands in the labor market</i>	
<i>Érika Lemes de Andrade, Nelson Bezerra Barbosa</i>	
O DESENVOLVIMENTO DE SABERES E A APRENDIZAGEM ATIVA NA FORMAÇÃO DE ENGENHEIROS: O CASO DO PROTÓTIPO BAJA NO CEFET-MG	189
<i>The knowledge development and the active learning in engineering education: the baja prototype at CEFET-MG</i>	
<i>Jarbas da Cunha Silva, Adriana Maria Tonini</i>	
RESUMOS	
A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS E DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS MULHERES PRESAS	211
<i>The effectiveness of policies and practices of professional training of women prisoners</i>	
<i>Yara Elizabeth Alves</i>	
O ESTÁGIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: A EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DA SALA DE AULA	213
<i>The pedagogy students' internship: the experience beyond the classroom</i>	
<i>Alan Leite Moreira</i>	
"COMEÇAR DE NOVO": PROCESSO DE INTEGRAÇÃO/REINTEGRAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO DAS ALUNAS DO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS	215
<i>"Start again": integration/reintegration process in the labor market of the women students of the PROEJA of the Instituto Federal de Minas Gerais</i>	
<i>Julice M. Resende Machado</i>	
CONVERGÊNCIA NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E RELAÇÕES PEDAGÓGICAS	219
<i>Convergence in education: policies, digital technologies and pedagogical relations</i>	
<i>Fernanda Araujo Coutinho Campos</i>	
NORMAS EDITORIAIS	
OBJETIVOS E POLÍTICA EDITORIAL	223
DIRETRIZES PARA AUTORES(AS)	224
ORIENTAÇÕES PARA FORMATAÇÃO DOS TRABALHOS	225

EDITORIAL

Os trabalhos publicados nesta edição da Trabalho & Educação são apresentados aqui no contexto do golpe em curso no país, procurando chamar a atenção para o que significa o trabalho de pesquisa sobre trabalho e educação nesses tempos de dilapidação do patrimônio público, de cassação de direitos dos trabalhadores, de completo obscurantismo fascista em todos os âmbitos da vida brasileira.

Nosso colaborador francês, Marc Lorient, em *Sufrimento e queixas de estresse no trabalho. Uma leitura pela fragilização dos ofícios e coletivos*, “refere-se aos estudos sobre o sofrimento no trabalho e, nesse viés, [...] explora o estresse no contexto social, econômico e profissional.” Oportuno num país onde os direitos trabalhistas são cassados com o descaramento dos interesses do grande capital entranhado no governo do golpe de 2016.

Formação de professores para a educação profissional: concepções, contexto e categorias traz uma “síntese de estudos na área da formação de professores para a educação profissional no Brasil, denominada Forprofep.” A contribuição de Maria Rita Neto Sales Oliveira reforça as ações desenvolvidas “para a elaboração de projetos político-pedagógicos de qualidade social nessa área.” Outra contribuição oportuna em meio à grita dos neofascistas à brasileira que, infiltrados e invasores da educação brasileira, querem cassar a memória de Paulo Freire e calar os professores no seu ofício, na sua vida.

Teletrabalho e precarização – configurações do trabalho docente em EAD, de Carlos Rodrigues e Lêda Freitas, tem como objetivo “analisar o trabalho docente no contexto da educação a distância” e “evidenciar possíveis indicadores de precarização na organização do trabalho docente nesta modalidade de ensino.” Os autores apontam que “o trabalho em educação a distância é feito como modo de complementação de renda e com uma refinada divisão do trabalho.” Nessa direção, com base em dados objetivos, revelam, ainda que de forma indireta, alguns dos aspectos que motivam a camarilha que se instalou no poder com o golpe de 2016 e que flerta com candidatos à presidência envolvidos em campanhas de *marketing* para empresas privadas de educação cujo mote é justamente... a complementação de renda para o cidadão com a oferta de cursos (pagos, claro) de formação como... professores! Apontam ainda as “grandes discrepâncias salariais e de garantia de direitos trabalhistas” em tempos de flexibilização extremada nas relações e nos contratos de trabalho, cujo grande perdedor é o trabalhador docente, sujeito à intensa precarização de seu trabalho, à fragmentação da categoria em termos de sua identidade e mobilização e, conseqüentemente, à fragilização das relações formais de trabalho.

Lia Tiriba e Fernanda Santana, em *Do diário de campo: conversas com pescadoras/les do Pantanal Mato-Grossense sobre cultura do trabalho*, trazem “[...] à superfície o trabalho de campo realizado no âmbito de pesquisas fundamentadas no materialismo histórico dialético”, em meio à farsa trágica da história que se repete no país e que invade e agride tudo e todos com seus valores a favor das famílias e dos homens de bem que, num congresso apodrecido pelos próprios interesses intestinos, falseiam

a realidade mandando às favas os interesses do povo trabalhador. No artigo, as autoras, identificam os “[...] fios que tecem a cultura do trabalho da pesca artesanal profissional no Pantanal Mato-Grossense.” Viajando com pescadoras e pescadores, sujeitos de saberes e de sapiências, pelo Rio Paraguai ou em terra firme, é a partir dessa interação e escuta que apontam a ameaça da lógica destrutiva do capital para “a flora, a fauna e o modo de vida dos povos e comunidades tradicionais.”

Enio Silva e Vanessa Barros, em *Reflexões sobre a atividade de trabalho do psiquiatra no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)*, tratam de compreender o que “fazem os psiquiatras no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) quando trabalham entre o prescrito e o real.” Abordam o trabalho do psiquiatria, cujo cenário de fundo é um contexto no qual o sucateamento e o desmonte do Sistema Único de Saúde (SUS), promovido por um governo cujos ministros estão envolvidos até o pescoço com os interesses da iniciativa privada e pensam a saúde como algo que diz mais a respeito aos grandes negócios dos planos de saúde do que à necessidade de atendimento da população. Os autores explicitam um panorama controverso e de desconforto em relação “aos processos de trabalho e ao lugar central ocupado pelo psiquiatra e pela medicina nas equipes atuantes nos CAPS”, e isso “à revelia dos princípios clínicos de tratamento e de descentralização de saberes e poderes preconizados pela Luta Antimanicomial e Reforma Psiquiátrica brasileiras.” Os princípios teórico-metodológicos considerados pelos autores levam em conta a Psicossociologia do Trabalho em diálogo com a abordagem da Ergologia, e a pesquisa foi realizada em quatro CAPS localizados em Belo Horizonte e Betim, na Região Metropolitana da capital mineira.

Em se tratando de outro CAPS, a pesquisa de Davidson Mendes e Synara Ruas considera a perspectiva de abordagem Ergológica, no que diz respeito ao aprofundamento epistemológico, com base na Análise Ergonômica do Trabalho (AET), como propedêutica, e com a participação de 16 profissionais da saúde, entre efetivos e contratados. Em *Análise das estratégias de gerenciamento de risco no trabalho dos profissionais da saúde em um CAPS*, os autores apontam a existência de estudos nos quais “os constrangimentos enfrentados em situação de trabalho, pelos trabalhadores da saúde, têm levado a um expressivo aumento no adoecimento desses profissionais.” Embora não se trate, explicitamente, de uma análise do contexto de desmonte do SUS no governo do golpe de 2016, o cenário apontado pelos autores indica situações nas quais os riscos assumidos no trabalho pelos profissionais e aqueles inerentes e/ou esporádicos seriam agravados diante desse processo de desmonte em curso. A “presença dos riscos visíveis no ambiente de trabalho”, no qual “os profissionais ainda lidam com situações não previstas”, ainda tem a invisibilidade “como um processo árduo” e significativo na gestão dos riscos e na promoção da saúde e da segurança no ambiente laboral. Os resultados apresentados pelos autores, considerada a complexidade da assistência prestada ao paciente psiquiátrico, diante das estratégias individuais e coletivas de gestão dos riscos inerentes ao trabalho no setor, revelaram que “o desacordo entre a proposta do novo modelo implantado [...], proposto pela Reforma Psiquiátrica, e a desconstrução do antigo” têm contribuição significativa nos impactos gerados em relação à saúde dos trabalhadores.

Ronaldo Araujo e Ana Maria Costa abordam as experiências de implementação do Ensino Médio Integrado no Brasil em *Lições da experimentação do Ensino Médio*

Integrado como projeto de emancipação. Aqui mais uma contribuição para pensar – e construir – a educação brasileira em tempos de imposições truculentas dos “sem partido” fascistoides, invasores bárbaros de todos os espaços de debates e implementação de propostas pedagógicas no país. Trabalhando a partir de pesquisa bibliográfica articulada ao trabalho de campo, os autores revelam que “vários sujeitos, redes e unidades de ensino produziram orientações e/ou implementaram ações inspiradas pela ideia de ensino integrado” e destacam que “as tentativas de ensino integrado revelam mais avanços quando articulados a projetos políticos claros de emancipação humana.” Apontam que das experiências positivas com o ensino integrado podem-se extrair importantes lições, a partir das quais é possível entendê-lo “não apenas como proposta pedagógica, mas sobretudo como uma bandeira política do campo democrático” e isso se constitui na direção do “enfrentamento da má qualidade da educação pública brasileira, que reserva apenas fragmentos da cultura letrada aos jovens de origem trabalhadora.”

Em *Políticas públicas de educação profissional e a inserção de egressos no mercado de trabalho*, Érika Andrade e Nelson Barbosa apresentam os resultados da pesquisa realizada junto aos cursos técnicos ofertados no *Campus Morrinhos* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Com o objetivo de “analisar o processo de inserção profissional dos egressos de cursos técnicos concluintes no período de 2010 a 2014”, os autores apontam a educação profissional e tecnológica como “uma política pública voltada para a integração entre o ensino e as demandas de desenvolvimento econômico e social, em âmbito local e regional”, algo no âmbito de uma recente expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, cuja continuidade e consolidação, mesmo com todas as críticas pertinentes, encontra-se ameaçada neste 2017 de obscurantismo e atraso nas políticas públicas. A pesquisa dos autores é “de natureza analítica, com abordagem quantitativa dos dados coletados” e indica “a necessidade de aprofundamento nas discussões institucionais sobre a matriz curricular dos cursos técnicos, as áreas dos cursos ofertados e maior integração entre as instituições de ensino e o setor produtivo”, algo que se busca no limite entre os interesses do grande capital nas políticas educacionais, particularmente aquelas voltadas para a educação profissional e tecnológica.

Ricardo Corrêa e Décio do Nascimento relacionam os cursos de graduação ofertados em três *campi* da Universidade Federal do Paraná (UFPR), entre os anos de 2008 e 2016, “com as atividades econômicas que mais geraram empregos nas respectivas microrregiões”. Os autores realizaram pesquisa descritiva, bibliográfica e documental, utilizando relatórios de atividades da UFPR e dados da Relação de Informações Anuais Sociais (RAIS) para extrair as informações necessárias e *A interiorização das universidades e o mercado de trabalho regional: o caso da Universidade Federal do Paraná* é o resultado desse estudo. “No contexto da expansão e interiorização do ensino superior no Brasil,” que vinha se concretizando no “crescimento do número de polos universitários em pequenas e médias cidades”, os autores, a despeito de ainda não terem testemunhado os retrocessos postos no horizonte em relação à universidade pública e gratuita no país, desde a ascensão do governo golpista, de 2016 para cá, observam “que os cursos de Medicina Veterinária e Agronomia estão alinhados com as atividades econômicas regionais”, considerando o *campus*

Palotina, que atende às microrregiões de Toledo e Umuarama. Por outro lado, no caso da microrregião de Paranaguá, no litoral do estado, os *campi* de Pontal do Paraná e de Matinhos oferecem “poucos cursos relacionados diretamente com as atividades que mais geram empregos.” A área química e alimentar, por sua vez, é a que apresenta maior potencial de oferta de cursos, dadas as relações possíveis com as atividades econômicas nas regiões estudadas.

Jarbas Silva e Adriana Tonini apresentam, em *O desenvolvimento de saberes e a aprendizagem ativa na formação de engenheiros: o caso do protótipo baja no CEFET-MG*, o resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi “compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento de saberes de engenheiros no projeto do protótipo de veículo BAJA no CEFET-MG.” Com pesquisa descritiva de natureza qualitativa, os autores realizaram pesquisa empírica, lançando mão da observação de campo e de entrevistas, além de realizarem análise de conteúdo, e identificaram os saberes desenvolvidos pelos participantes, avaliando suas interações, relacionando a experiência à teorização da Aprendizagem Ativa, de John Dewey. A conclusão, às portas de um tempo de entreguismo do patrimônio público brasileiro ao capital estrangeiro, é de “que o projeto é um exemplar de um processo educativo baseado na aprendizagem ativa, [...] promovendo a construção de [...] conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao engenheiro.”

Na nossa seção RESUMOS, os estudos apresentados ajudam a ampliar as análises apresentadas nos artigos, naquilo que suas interfaces podem contribuir para elas. As políticas públicas e a formação profissional estão no estudo de Yara Elizabeth Alves, n’*A efetividade das políticas e das práticas de formação profissional das mulheres presas*, no qual a autora “analisa a efetividade das políticas e das práticas de formação profissional das mulheres privadas de liberdade, instituídas em Minas Gerais, especificamente nas unidades prisionais da Região Metropolitana de Belo Horizonte.” Alan Leite Moreira, por sua vez, vai tratar das “contribuições do estágio não obrigatório para a formação de estudantes de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba” n’*O estágio de estudantes de pedagogia: a experiência para além da sala de aula*. O estudo de egressos pode ser retomado com Julice Machado, em “Começar de novo”: *processo de integração/reintegração no mercado de trabalho das alunas do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais*, que estuda “a inserção das alunas egressas, com 40 anos ou mais de idade [...] no mercado de trabalho.” Finalmente, Fernanda Campos busca “compreender a convergência na educação como uma possibilidade para o ensino superior”, em *Convergência na educação: políticas, tecnologias digitais e relações pedagógicas*.

Boa leitura a todos!

Ailton Vitor Guimarães¹

¹Doutor em Educação pela FaE/UFMG na Linha de Pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana, Mestre em Tecnologia/Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Professor da Carreira de EBT do CEFET-MG, membro do Grupo de Pesquisa em Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico (PETMET/CEFET-MG). E-mail: <vitor@deii.cefetmg.br> .

ARTIGOS

SOFRIMENTO E QUEIXAS DE ESTRESSE NO TRABALHO. UMA LEITURA PELA FRAGILIZAÇÃO DOS OFÍCIOS E DOS COLETIVOS¹

*Souffrance et plaintes de stress au travail.
Une lecture par la fragilisation des métiers et des collectifs*

*Suffering and complaints of stress at work.
A reading of the weakening of business and the community*

LORIOU, Marc²

RESUMO

Este artigo refere-se aos estudos sobre o sofrimento no trabalho e, nesse viés, ele explora o estresse no contexto social, econômico e profissional. O artigo demonstra que a preocupação dos trabalhadores, com relação ao estresse, aumentou de 22% em 2005 para 25% em 2010. Também é relatado que as licenças por estresse são maiores nos setores menos perigosos e que, nas pequenas empresas, o estresse não é comentado e ainda afirma que a fragilidade dos coletivos contribui para o aumento desse estresse. Outro fator que contribui para o sofrimento no trabalho, verificado no estudo, é a proximidade da gerência. O forte crescimento da queixa de estresse desde o final da década de 1990 tem muitas causas e origens (intensificação do trabalho, terciarização da economia, hegemonia do discurso psicológico etc.). Entre essas evoluções, o enfraquecimento dos coletivos de trabalho e das profissões em que foram apoiadas explica uma menor resistência e resiliência coletiva às dificuldades encontradas no trabalho. Na ausência de representações compartilhadas do trabalho e do “belo trabalho”, é mais difícil dar sentido às atividades realizadas, encontrar o reconhecimento dos esforços desenvolvidos. Os funcionários acham mais difícil lidar com os problemas do dia a dia, para ajudar uns aos outros e para compartilhar “truques” para superar dificuldades, gerenciar conflitos e disfunções. O trabalho não é mais avaliado por pessoas do ofício, mas, de maneira abstrata, por gerentes que não estão familiarizados com as atividades. Daí as injunções contraditórias, os objetivos irrealistas, o sentimento de não ser reconhecido pelo seu verdadeiro valor. Todas essas evoluções levam a deixar o trabalhador sozinho para enfrentar seu sofrimento e expressá-lo com mais frequência sob o registro psicológico do estresse

Palavras-chave: Estresse. Sofrimento no trabalho. Atividade de trabalho.

RÉSUMÉ

Cet article se réfère à des études sur la souffrance au travail et, dans ce biais, il explore le stress dans le contexte social, économique et professionnel. L'article démontre que les préoccupations des travailleurs en matière de stress sont passées de 22% en 2005 à 25% en 2010. Il est également rapporté que le congé de stress est plus élevé dans les secteurs les moins dangereux et que dans les petites entreprises, le stress ne est commenté et affirme toujours que la fragilité du collectif contribue à l'augmentation de ce stress. Un autre facteur qui contribue à la souffrance dans le travail, vérifié dans l'étude, est la proximité de la gestion. La forte croissance de la plainte de stress depuis la fin des années 1990 a de multiples causes et origines (intensification du travail, tertiarisation de l'économie, hégémonie du discours psychologique, etc.). Parmi ces évolutions, la fragilisation des collectifs de travail et des métiers

¹ Tradução: Neusa Maria Silva. E-mail: <neusafilos@gmail.com>. Revisão: Daisy Moreira Cunha. E-mail: <daisycunhaufmg@gmail.com>.

² Sociologue, chercheur au Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) en Institutions et Dynamiques Historiques de l'Économie et de la Société (IDHES) à l'Université Paris 1 Panthéon Sorbonne. E-mail: <marc.loriot@univ-paris1.fr>.

sur lesquels ils étaient adossés explique une moindre résistance et résilience collective aux difficultés rencontrées dans le travail. En l'absence de représentations partagées du travail et le "bel ouvrage", il est plus difficile de donner du sens aux activités réalisées, de trouver de la reconnaissance pour les efforts fournis. Les salariés ont alors plus mal à faire face aux problèmes quotidiens, à s'entraider et à partager des "astuces" pour surmonter les difficultés, à gérer les conflits et les dysfonctionnements. Le travail n'est plus évalué par des gens de métier, mais de façon abstraite par des questionnaires qui ne connaissent pas les activités. D'où les injonctions contradictoires, les objectifs irréalistes, le sentiment de ne pas être reconnu à sa juste valeur. Toutes ces évolutions conduisent à laisser le travailleur seul face à sa souffrance et à l'exprimer plus souvent sous le registre psychologique du stress.

Mots clés: Stress. Souffrant au travail. Activité de travail.

ABSTRACT

This article refers to studies about suffering at work and, in this bias, it explores stress in the socioeconomic context, and professional development. The article demonstrates that workers' concerns about stress increased from 22% in 2005 to 25% in 2010. It is also reported that stress leave is higher in the less hazardous sectors and that in small businesses, stress is not commented and still affirms that the fragility of the collective contributes to the increase of this stress. Another factor that contributes to the suffering at work, verified in the study, is the proximity of the management. The dramatic rise in the stress complaint since the end of the 1990s has multiple causes and explanations (intensification of work, development of the service sector, the hegemony of the psychological culture, etc.). Among these evolutions, the decline of the workers' collectives and the occupations' culture on which they were leaned explains a lesser collective resistance and resilience to difficulties met at work. In the absence of social representations shared by the work group and communal definition of what a "good job" is, it's more difficult to give meaning to the realized activities, to feel the recognition for the supplied efforts. The employees then suffer more when facing the daily problems, they no longer help each other neither share "tricks" to overcome difficulties, to manage conflicts and dysfunctions. Work is no longer evaluated by people who know the job, but in an abstract way abstracted by administrators or accountant who do not know the business. Results are contradictory orders, unrealistic objectives, feeling not to be rightly recognized. All these evolutions leave workers alone facing their own suffering and expressing it more often in the psychological register of stress.

Keywords: Stress. Suffering at work. Work activity.

Depuis 20 à 30 ans (suivant les pays) les différentes formes d'expression de la souffrance au travail, comme les plaintes de stress, de burn out ou les dépressions, voire plus grave, les suicides liés au travail sont de plus en plus nombreux et visibles. D'après les "Enquêtes européennes sur les conditions de travail" réalisées tous les cinq ans après de 44000 personnes par EUROFOUND, la part de salariés qui se disent "concernés par le stress" est passée de 22% en 2005 à 25%

Desde 20-30 anos (dependendo do país) as diferentes formas de expressão do sofrimento no trabalho, tais como queixas de estresse, da síndrome de *burnout* ou depressão, ou formas mais graves como suicídios relacionados ao trabalho são mais e mais numerosos e visíveis. De acordo com as "enquetes europeias sobre as condições de trabalho", realizadas a cada cinco anos, num universo de 44.000 pessoas pesquisadas pelo EUROFOUND,³ a percentagem de funcionários que

³ Cf. <<https://www.eurofound.europa.eu/pt/faq>>. Acesso em ago.2017.

en 2010. Comment comprendre cette évolution? Le monde du travail serait-il de venu plus dur et impitoyable? Les salariés plus fragiles ou vulnérables? La pathologisation et la psychologisation des problèmes sociaux auraient-elles remplacé le conflit collectif? Chacune de ses analyses apporte une part d'explication, mais aucune ne semble suffisante ni aisément prouvable. Les conditions de travail dans les années 1950 peuvent nous sembler aujourd'hui bien difficiles, pourtant il n'était pas question de stress. Aujourd'hui, certaines entreprises (ou dans une même entreprise certains services ou ateliers) connaissent des plaintes plus élevées qu'ailleurs; il est peu probable que tous les salariés fragiles ou vulnérables soient, comme par hasard, regroupés particulièrement dans ces services ! Enfin, la thèse de la psychologisation des problèmes sociaux permet de saisir certaines formes contemporaines de régulation des difficultés au travail, mais elle n'explique pas pourquoi certaines personnes ou certaines catégories professionnelles semblent plus sensibles que d'autres à l'usage d'entités psychopathologiques pour mettre en forme leur mal-être.

Toute explication unique ou monocausale du stress ou de la souffrance est sans doute vouée à être, au moins partiellement, remise en cause (LORIOL, 2014) tant les contextes sociaux, économiques, professionnels

dizem que estão “preocupados com o estresse” aumentou de 22% em 2005 para 25% em 2010. Como entender essa evolução? Será que o mundo do trabalho está ficando mais difícil e cruel? Os trabalhadores estão mais frágeis ou vulneráveis? A patologização e a psicologização dos problemas sociais vêm substituindo os conflitos coletivos? Cada uma dessas análises traz um elemento de explicação, mas nenhuma parece suficiente, nem facilmente demonstrável. As condições de trabalho nos anos de 1950 podem nos parecer na atualidade bem difíceis, porém, ainda não havia problemas relacionados ao estresse. Hoje, certas empresas ou certos serviços ou ateliês em algumas delas apresentam queixas mais elevadas que em outros lugares; é pouco provável que todos os funcionários frágeis ou vulneráveis estejam, coincidentemente, agrupados, particularmente, nestes serviços! Enfim, a tese da psicologização dos problemas sociais capta certas formas contemporâneas de regulação das dificuldades no trabalho, mas ela não explica por que certas pessoas ou determinadas categorias profissionais parecem ser mais susceptíveis do que outras no uso de formas psicopatológicas para expressar seu mal-estar.

Qualquer explicação simples ou monocausal do estresse ou sofrimento é, sem dúvida, ao menos parcialmente, questionada (LORIOL, 2014), tanto quanto os contextos sociais, econômicos, profissionais ou históricos

⁴ Robert Karasek, professeur de psychosociologie au département Travail et Environnement de l'Université Lowell au Massachusetts (Boston), est le principal auteur, avec Töres Theorell, d'un modèle d'analyse du stress très largement employé dans la littérature internationale, le modèle demande/contrôle (D/C). Dans ce modèle, les risques d'atteinte à la santé mentale ou la maladie chronique s'expliquent par le déséquilibre entre les “demandes” adressées aux salariés et le “contrôle” qu'ils peuvent exercer sur leur travail.

⁵ Robert Karasek, Professor de Psicossociologia do Departamento de Trabalho e Meio Ambiente da Universidade de Lowell, em Boston, Massachusetts, é o autor principal, juntamente com Töres Theorell, de um modelo de análise do estresse largamente empregado na literatura internacional, o modelo de demanda/controle (D/C). Nesse modelo, os riscos de saúde mental ou doença crônica são explicados pelo desequilíbrio entre as “demandas” direcionadas aos empregados e o “controle” que eles podem exercer em seu trabalho.

ou historiques façonnent à la fois la perception et l'expression du mal-être (LORIOL, 2012). Pour évoquer ce genre de phénomènes, le philosophe Ian Hacking parle de "maladies transitoires" dont la réalité ne se manifeste que dans certaines "niches écologique".

Une telle approche constructiviste ou contextualiste permettrait de dépasser l'opposition un peu stérile entre l'approche individuelle et l'approche organisationnelle du stress. Les modèles cognitifs ou transactionnels du stress partent de l'hypothèse selon laquelle l'individu va réaliser une double évaluation à la fois des difficultés qu'il doit surmonter et des moyens dont il dispose pour y faire face. S'il perçoit que les demandes excèdent ses capacités il en résultera du stress. Cette approche postule que les capacités d'adaptation et de perception sont des caractéristiques individuelles, indépendantes de l'environnement social. A l'inverse, modèle de Karasek⁴ tente quant à lui d'intégrer les dimensions de l'organisation collective et objective du travail, ce qui le conduit à renoncer à prendre en compte la dimension "subjective" de l'évaluation de la situation. L'idée est que le salarié confronté à un travail exigeant et complexe (charge de travail élevée, rythmes de travail rapides et morcelés, activités complexes, etc.), avec de faibles marges de manœuvre (peu de libertés sur l'organisation du travail, de mobilisation possible des compétences, d'épanouissement, etc.) mais aussi peu de soutien social (aide et réconfort des collègues et supérieurs) va devoir prendre sur lui et ses réserves, ce qui se traduira à terme par une dégradation de la santé.

Cet article ne prétend pas rendre compte de l'ensemble des évolutions sociales à

possam influenciar a percepção e a expressão do mal-estar (LORIOL, 2012). Para evocar esse gênero de fenômenos, o filósofo Ian Hacking fala de "doenças transitórias", cuja realidade se manifesta apenas em alguns "nichos ecológicos".

Tal abordagem construtivista e contextual permite extrapolar a oposição, um pouco estéril, entre a aproximação individual e organizacional da abordagem do estresse. Os modelos cognitivos ou transacionais do estresse partem da hipótese segundo a qual o indivíduo vai realizar uma dupla avaliação, ao mesmo tempo, das dificuldades que ele deve superar e dos meios que ele dispõe para tal superação. Se ele percebe que as demandas excedem as suas capacidades, poderá resultar em estresse. Essa abordagem assume que as capacidades de adaptação e de percepção são características individuais, independentes do ambiente social. Por outro lado, o Modelo de Karasek⁵ tenta, entretanto, integrar as dimensões da organização coletiva e do objetivo do trabalho, o que conduz, tendo em conta a dimensão da avaliação "subjetiva" da evolução da situação. A ideia é que o trabalhador, confrontado a um trabalho exigente e complexo (carga de trabalho elevada, ritmos de trabalho rápidos e fragmentados, atividades complexas etc.), com poucas margens de manobra (pouca liberdade sobre a organização do trabalho, de possíveis mobilizações de competências, de crescimento etc.), mas também pouco apoio social (ajuda e reconforto de colegas e superiores), deverá tomar sobre si e suas reservas, o que se traduzirá por uma degradação da saúde .

Este artigo não pretende dar conta de todas as evoluções sociais na

l'origine de la souffrance et des plaintes, mais explorer l'une des dimensions du contexte économique et social, celle de la profession ou du métier. L'hypothèse est que la plainte de stress ou de burn out se développe dans les métiers plus fragiles, moins bien définis ou légitime, mais aussi, plus récemment, dans des métiers mis à mal par les réformes et transformations économiques et sociales de ces trente dernières années.

Pour Florence Osty (2012, p.462), "le métier évoque tout à la fois une qualité attachée à une personne (la maîtrise d'un art), l'inscription dans une filiation dépassant l'individu et l'inscrivant dans un collectif d'appartenance (transmission et évaluation professionnelle), mais aussi un ensemble de règles régissant les relations entre les membres du métier et avec son environnement". L'appartenance à un métier ou à un collectif de travail suffisamment structuré, fourni donc une forme de régulation et de reconnaissance du travail bien fait, renforce et valorise le sens des efforts et du travail réalisé, facilite la coopération en soi et une position plus forte pour défendre le point de vue du groupe avec l'extérieur, etc. Son absence ou sa fragilisation pourrait alors être source de stress et de souffrance.

1. APPARTENANCE À UN COLLECTIF ET PERCEPTION DE LA SOUFFRANCE ET DU STRESS

L'inscription dans un métier ou un collectif pèse sur la façon dont le travailleur perçoit (ou non) ses difficultés, mais aussi la façon dont il va mettre en forme le mal-être qui peut résulter d'une situation perçue comme difficile.

origem do sofrimento e das queixas, mas explorar uma das dimensões do contexto econômico e social, aquela da profissão ou do ofício. A hipótese é que a reclamação de estresse ou da síndrome de *burnout* se desenvolve nos ofícios mais frágeis, menos definidos ou legítimos, mas também, mais recentes, nos ofícios prejudicados pelas reformas e transformações econômicas e sociais dos últimos trinta anos.

Para Florence Osty (2012, p.462), "o ofício evoca ao mesmo tempo uma qualidade ligada a uma pessoa (o domínio de uma arte), a inscrição em uma filiação para além do indivíduo e inscrevendo-o em um coletivo (transmissão e avaliação profissional), mas também um conjunto de regras regendo as relações entre os membros do ofício e do seu ambiente". O pertencimento a um ofício ou a um coletivo de trabalho suficientemente estruturado fornece, portanto, uma forma de regulação e reconhecimento do trabalho bem-feito, reforça e valoriza o senso dos esforços e do trabalho realizado, facilita a cooperação em si e uma posição mais forte para defender o ponto de vista do grupo com o exterior etc. Sua ausência ou sua fragilização poderia, então, ser fonte de estresse e de sofrimento.

1. PERTENCIMENTO A UM COLETIVO E PERCEPÇÃO DO SOFRIMENTO E DO ESTRESSE

A inscrição em um ofício ou em um coletivo pesa sobre como o trabalhador percebe (ou não) suas dificuldades, mas também como ele irá ajustar o mal-estar que pode resultar de uma situação percebida como difícil.

La perception de la situation

Une même situation peut être vécue et connotée différemment d'un métier à l'autre. Par exemple, pour les infirmières, un malade agressif ou peu reconnaissant est toujours mal vécu; mais le fait de s'occuper de patients avec de graves problèmes de santé, si les moyens existent pour le faire correctement, peut être l'occasion de faire la preuve des ses compétences et peut être source de satisfaction. A l'inverse, les policiers acceptent relativement mieux d'avoir à faire à des délinquants violents et l'interpellation d'un individu dangereux peut même être vécue comme prestigieuse et valorisante. Par contre, ils supportent mal d'avoir à prendre en charge des personnes blessées ou malades, ce qui sort à leurs yeux du cadre de leur compétence et de leur "vraie mission". Chaque métier, chaque groupe professionnel, aura tendance à développer une représentation de ce qui constitue le vrai travail. Les contraintes qui sont perçues comme relevant de ce vrai travail seront généralement considérées comme plus acceptables, supportables.

Le groupe et les individus qui le composent acceptent d'autant plus facilement d'affronter une situation pénible, de prendre un risque, que cela apparaît comme nécessaire pour atteindre les objectifs socialement valorisés au sein du métier en question, mais aussi que les travailleurs se sentent suffisamment "armés" et "outillés" pour parvenir à faire un "bon travail", un travail qui sera reconnu comme tel par les pairs et la hiérarchie de proximité.

Cette perception a des effets en retour sur la résilience même des travailleurs.

A percepção da situação

Uma mesma situação pode ser experimentada e conotada diferentemente de um ofício a outro. Por exemplo, para as enfermeiras, um doente agressivo ou pouco agradecido é sempre uma má experiência; mas o fato de se ocupar de pacientes com graves problemas de saúde, se os meios existem para fazê-lo corretamente, pode ser uma ocasião para demonstrar suas competências e pode ser fonte de satisfação. Por outro lado, os policiais aceitam relativamente melhor ter que fazer prisões de delinquentes violentos, e a interpeção de um indivíduo perigoso pode ser mesmo vivido como prestigioso e gratificante. Pelo contrário, eles não suportam ter que cuidar de pessoas feridas ou doentes, o que do ponto de vista deles extrapolaria o âmbito da competência e "verdadeira missão" destes profissionais. Cada profissão, cada grupo profissional tem tendência para desenvolver uma representação da qual constitui o verdadeiro trabalho. As restrições que são percebidas como relevantes do verdadeiro trabalho são geralmente consideradas como mais aceitáveis, suportáveis.

O grupo e os indivíduos que o compõem aceitam mais facilmente enfrentar uma situação penosa, assumir um risco que parece necessário para atender aos objetivos socialmente valorizados dentro da profissão em questão, mas também que os trabalhadores sentem-se suficientemente "armados" e "equipados" para chegarem a fazer um "bom trabalho", um trabalho que será reconhecido pelos pares e pela hierarquia próxima.

Essa percepção tem efeitos no retorno sobre a resiliência dos trabalhadores. No

Dans son étude sur une aciérie, Pierre Roche, (1987, p.45) montre que les salariés exposés à des risques importants mais qui font sens pour eux sont amenés à “mobiliser un imaginaire qui stimule la volonté, qui tient en alerte l’intelligence, qui exclut toute habitude et toute somnolence, qui tonifie l’énergie musculaire” ainsi qu’à développer “une forte propension à méconnaître le lien travail-santé”. La comparaison de deux ateliers de l’usine illustre ce phénomène: l’aciérie et le parachèvement. L’aciérie, où les aciers sont fondus en lingots, est l’atelier central de l’entreprise. Le travail y est plus qualifié et mieux payé. Une fois qu’une coulée est commencée, elle doit être terminée rapidement sinon les pertes financières sont élevées, ce qui donne une grande importance aux salariés de ce secteur, difficilement remplaçables. Les contraintes du travail sont fortes mais sont imposées par la nature de la production et non par le rythme d’une chaîne; elles sont donc acceptées. Au total, les salariés de l’aciérie possèdent une identité et une fierté professionnelle fortes: ils sont parfois qualifiés de “chevaliers du feu”. Le parachèvement, au contraire, où les barres d’acier froides sont nettoyées et découpées, occupe une place marginale et les travailleurs peu qualifiés et peu expérimentés y sont plus nombreux, le rythme de travail est imposé par la chaîne et par les autres ateliers, signe de la subordination des travailleurs à l’organisation. Alors que les contraintes objectives sont importantes dans les deux ateliers, les arrêts-maladie, notamment pour fatigue et asthénie, sont plus fréquents au parachèvement.

seu estudo sobre uma usina siderúrgica, Pierre Roche (1987, p.45) mostra que os funcionários expostos a riscos importantes, mas que fazem sentido para eles, são levados a “mobilizar um imaginário que estimule a vontade, que mantém em alerta a inteligência, que exclui toda rotina e toda sonolência, que tonifica a energia muscular”, assim como a desenvolver “uma forte propensão para desconsiderar a ligação trabalho-saúde”. A comparação de duas oficinas da usina ilustra esse fenômeno: a usina siderúrgica e o acabamento. Na usina siderúrgica, onde os aços são fundidos em lingotes, é a oficina central da empresa. O trabalho lá é mais qualificado e melhor pago. Uma vez que um escoamento do metal líquido é iniciado, ele deve terminar rapidamente, senão as perdas financeiras serão elevadas, o que dá uma grande relevância aos empregados desse setor, dificilmente substituíveis. Os desconfortos do trabalho são fortes, mas são impostos pela natureza da produção e não pelo ritmo da cadeia produtiva; eles são, portanto, aceitos. No total, os empregados da usina siderúrgica possuem uma identidade e um orgulho profissional fortes: eles são, às vezes, denominados de “cavaleiros do fogo”. O acabamento, ao contrário, onde as barras de aço frias são limpas e cortadas, ocupa um lugar marginal e os trabalhadores pouco qualificados e inexperientes são mais numerosos, o ritmo do trabalho é imposto pela cadeia produtiva e pelas outras oficinas, sinal de subordinação dos trabalhadores à organização. Embora os desconfortos objetivos sejam importantes nas duas oficinas, as licenças por doença, notadamente por fadiga e astenia, são mais frequentes no acabamento.

A l'aciérie, la fatigue est à la fois fortement ressentie, car les conditions de travail sont dures, mais en même temps considérée comme normale, acceptable, car, s'investissant durant le temps de travail, ces travailleurs sont disposés à passer le temps hors travail à récupérer leurs forces. Ne voulant pas s'avouer vaincus dans la lutte symbolique qu'ils livrent contre les éléments de l'usine, ne voulant pas porter atteinte à l'image qu'ils ont eux-mêmes et qu'ils souhaitent donner d'eux-mêmes, sachant pratiquement ce que leur position valorisée doit au fait de tenir face aux exigences les plus dures de leur situation de travail, ces travailleurs ne peuvent exprimer et dire leur fatigue que dans le privé [...]. Au parachèvement, la fatigue est fortement ressentie, car les conditions de travail sont dures, et considérées comme socialement anormales, inacceptables, car, ne pouvant s'investir que dans le temps hors travail, ces travailleurs ne sont pas disposés à utiliser ce temps là à récupérer leur force de travail (ROCHE, 1987, p.94).

Na siderúrgica a fadiga é, às vezes, fortemente sentida, pois as condições de trabalho são duras, mas ao mesmo tempo consideradas normais, aceitáveis, porque, investindo durante o tempo de trabalho, esses trabalhadores estão dispostos a passar o tempo fora de trabalho para recuperar suas forças. Não querem admitir a derrota na luta simbólica que eles travam contra os elementos da usina, não querem ameaçar a imagem que eles têm deles mesmos e que desejam para si, sabem praticamente que sua posição valorizada se deve ao fato de fazer frente às exigências mais duras de sua situação de trabalho, os trabalhadores somente podem exprimir sua fadiga no privado [...]. No acabamento a fadiga é fortemente sentida, pois as condições de trabalho são duras e consideradas socialmente como anormais, inaceitáveis, pois podendo se investir somente fora da atividade de trabalho, esses trabalhadores não estão dispostos a utilizar seu tempo para recuperar sua força de trabalho (ROCHE, 1987, p.94).

La façon dont les travailleurs produisent collectivement le sens de leur action, la signification des contraintes et des pénibilités qui y sont attachées, tient donc une place centrale dans la construction de la résistance physique et de la santé.

A forma como os trabalhadores produzem coletivamente o sentido de sua ação, o significado dos constrangimentos e das dificuldades que a eles se vinculam, tem, portanto, um lugar central na construção da resistência física e da saúde.

Répertoires d'action partagés et coping⁶ collectif

La résilience face aux stressors potentiels dans les collectifs soudés est aussi liée à la mise en place de répertoires permettant d'agir efficacement face aux incertitudes, de combler l'écart entre le travail prescrit et le travail réel (LORIOU, 2011). Le psychologue Donald Schön

Repertório de ações compartilhadas e coping⁷/enfrentamento coletivo

A resiliência aos estressores nos coletivos consolidados é também ligada ao funcionamento de repertórios permitindo agir eficazmente em face às incertezas e preencher a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real (LORIOU, 2011). O psicólogo

⁶ Le *coping* est un concept développé par les psychologues cognitivistes anglo-saxons (notamment Lazarus et Launier, 1978) pour rendre compte de la manière dont les individus parviennent plus ou moins à faire face ("*to cope*" en anglais) ou à s'adapter aux facteurs de potentiels de stress dans leur environnement.

⁷ *Coping* é um conceito desenvolvido pelos psicólogos cognitivistas anglo-saxões (notadamente, Lazarus e Launier, 1978) para explicar a maneira pela qual os indivíduos são mais ou menos capazes de lidar ("*to cope*", em inglês) ou se adaptar aos potenciais fatores de estresse em seu ambiente.

(1994) utilise la notion de répertoire pour évoquer la façon dont le professionnel se constitue progressivement, au long de sa carrière, une collection d'idées, d'images, d'exemples, de solutions et d'actions typiques, de routines, de normes, qui lui sert de référence pour donner du sens aux situations toujours singulières qu'il est amené à gérer. La situation familière présente dans le répertoire peut alors fonctionner comme un précédent, une métaphore ou un contre exemple pour penser la situation présente. Ce travail peut aussi être fait de façon collective, entre collègues. La discussion collective entre collègues sur le travail permet de revenir sur les séquences d'action afin d'améliorer les futures interventions; de créer une confiance et une interconnaissance nécessaire à l'action, à l'existence de routines et de savoirs tacites partagés; de partager les astuces du métier, la connaissance des matériaux ou des usagers, de l'environnement de travail (LORIOU, 2016).

Cela est particulièrement important dans les situations d'urgence qui font perdre les repères habituels et exigent une reconstruction du sens dans l'instant. Les travaux du psychosociologue Karl Weick (1995) sur les catastrophes (comme celle de Mann Gulch, un feu de forêt aux Etats-Unis au cours duquel plusieurs pompiers trouvent la mort) montrent comment, confrontés à une situation exceptionnelle, les salariés doivent se mettre d'accord rapidement sur le sens de la situation nouvelle, le partage des tâches et des responsabilités; accorder leur confiance à la personne chargée de les diriger, etc. Dans le cas du feu de forêt, quand l'équipe de pompiers s'aperçoit que l'incendie est plus fort que prévu, la panique bloque toute réaction rationnelle. Le responsable du groupe

Donald Schön (1994) utiliza a noção de repertório para evocar a forma como o profissional se constituiu progressivamente, ao longo de sua carreira, uma coleção de ideias, de imagens, de exemplos, de soluções e de ações típicas, de rotinas, de normas, que lhe servem de referência para dar sentido às situações sempre singulares às quais é levado a gerir. A situação familiar presente nos repertórios pode, então, funcionar como um precedente, uma metáfora ou um contraexemplo para pensar a situação presente. Este trabalho pode também ser feito de forma coletiva, entre colegas. A discussão coletiva entre colegas sobre o trabalho permite retornar às sequências da ação a fim de melhorar as futuras intervenções; de criar uma confiança e um interconhecimento necessários à ação, à existência de rotinas e de saberes tácitos compartilhados; de compartilhar as astúcias do ofício, o conhecimento dos materiais ou dos usuários do ambiente de trabalho (LORIOU, 2016).

Isto é particularmente importante nas situações de urgência que fazem perder os pontos habituais e exigem uma reconstrução do sentido no instante. Os trabalhos do psicólogo Karl Weick (1995) sobre as catástrofes (como aquela de Mann Gulch, de fogo na floresta nos Estados Unidos em que vários bombeiros morreram) mostram como confrontar uma situação excepcional, os trabalhadores devem se colocar de acordo rapidamente sobre o sentido da situação nova, o compartilhamento das tarefas e das responsabilidades; conceder confiança à pessoa encarregada de dirigi-los etc. No caso do fogo na floresta, quando a equipe de bombeiros percebe que o incêndio é mais forte que o previsto, o pânico bloqueou toda

allume un “incendie de secours” ou “contre-feu” afin de créer une zone déjà brûlée qui arrêtera (faute de combustible) la progression de l’incendie principal et où les soldats du feu pourront se réfugier. Mais les autres membres de l’équipe, qui ne connaissent pas cette technique peu intuitive et n’ont jamais travaillé avec ce chef, préfèrent la fuite qui leur sera fatale (alors que ceux restés avec le chef seront sauvés). Cette tragédie illustre l’importance des répertoires d’action élaborés en commun.

Ce ne sont donc pas seulement des informations pratiques et des savoir-faire qui s’échangent et viennent enrichir le répertoire collectif, mais aussi des constructions collectives de sens, des valeurs (ALTER, 2009) attribuées aux différentes activités. Sont ainsi définis le “beau travail”, celui qui mérite des efforts et est reconnu par les pairs, les “tâches indues” ou “sale boulot”⁸ que le groupe tente d’éviter ou qu’il n’est pas déshonorant de négliger. Construire des références partagées sur le sens des actions est un moyen de gérer collectivement les émotions négatives. C’est le cas par exemple pour l’ennui, souvent associé à certaines tâches peu prestigieuses, ou encore de la peur liée aux risques pris.

Il est alors possible de parler de coping collectif, par opposition au coping individuel des psychologues et lié à la personnalité. Pour Lansisalmi et Peiró (2000) le coping collectif repose sur une forme de “storytelling” visant

a reação racional. O responsável do grupo acende “incêndio de segurança” a fim de criar uma zona já queimada onde os soldados do fogo podem se refugiar. Mas os outros membros da equipe, que não conhecem essa técnica e não haviam jamais trabalhado com esse chefe, preferem a fuga que será fatal (enquanto os que ficaram com o chefe foram salvos). Essa tragédia ilustra a importância dos procedimentos de ações elaboradas em conjunto.

Não são apenas as informações práticas e o saber-fazer que são trocados e que enriquecem o repertório coletivo, mas também as construções coletivas de sentido, de valores (ALTER, 2009) atribuídos às diferentes atividades. Assim, são definidos o “bom trabalho”, aquele que merece esforços e é reconhecido pelos seus pares, as “tarefas indevidas” ou “trabalho sujo”⁹ que o grupo tenta evitar ou que não é vergonhoso negligenciar. Construir referências compartilhadas sobre o significado das ações é uma forma de gerir coletivamente as emoções negativas. Este é o caso, por exemplo, para o tédio frequentemente associado a algumas tarefas de pouco prestígio, ou ainda o medo ligado aos riscos assumidos.

Então, é possível falar de *coping* coletivo, ao contrário do *coping* individual dos psicólogos, que é ligado à personalidade. Para Lansisalmi e Peiró (2000), o *coping* coletivo repousa sobre uma forma de “contar histórias” visando

⁸ Les “tâches indues” sont celles qui sont considérées par les salariés comme ne faisant pas partie de leur fiche de poste, de ce qui est officiellement attendu d’eux dans leur travail (par exemple si on demande à une infirmière de passer la serpillière dans les chambres ou à un policier de faire du travail social). Le “sale boulot”, concept développé par le sociologue Everett Hughes (1962), recouvre les activités jugées dégradantes et dévalorisantes (par exemple le contact avec les fluides corporels pour les infirmières, l’arrestation d’un clochard saoul pour les policiers, etc.)

⁹ As “tarefas indevidas” são aquelas que são consideradas pelos funcionários como estranhas à sua lista de tarefas no posto de trabalho, fora daquilo que é oficialmente solicitado que façam no seu trabalho (por exemplo, se uma enfermeira é demandada a passar o esfregão nos quartos ou um policial a fazer trabalhos sociais). O “trabalho sujo”, um conceito desenvolvido pelo sociólogo Everett Hughes (1962), abrange aquelas atividades consideradas degradantes e desvalorizadas/desvalorizantes (por exemplo, contato com fluidos corporais para enfermeiros, a prisão de um condenado bêbado para policiais etc.).

à redonner du sens aux activités réalisées (par exemple survalorisation de l'engagement dans la mission, sentiment d'appartenir à une entreprise particulièrement performante, etc.) ou à relativiser les difficultés rencontrées ("c'est de la faute de la hiérarchie, on y peut rien"; "c'était pire avant, on n'a pas à se plaindre"). Anne Joly (2002) utilise la notion de coping commun quand des collègues s'impliquent de manière égale et complémentaire dans la gestion d'une menace qui affecte un travailleur particulier. Par exemple, une grève d'enseignants pour obtenir le renvoi d'un élève ayant agressé son professeur, afin de manifester publiquement la reconnaissance du préjudice subi et du caractère inacceptable de l'acte commis. L'action collective permet de réaffirmer pour chacun le soutien du groupe et la force des normes partagées. Elle évoque aussi un coping collectif de retentissement quand le groupe aide l'individu en difficulté à minimiser les conséquences potentielles de l'évènement. Par exemple convaincre la personne agressée de ne pas démissionner ou de ne pas se sentir personnellement remise en cause. Marek Korczynski (2003) propose de parler de "communauté de coping" pour rendre compte de la constitution, au sein des groupes de travail, de micro-cultures professionnelles qui permettent de faire face aux injonctions managériales ou aux usagers difficiles tout en préservant l'idéal professionnel; de jouer un rôle de réassurance face aux clients difficiles qui pourraient faire douter les professionnels de leurs compétences.

Les formes collectives de *coping* se déclinent autour de trois dimensions: tout d'abord, redéfinir les contraintes ou les difficultés comme acceptables ou normales, faisant partie des "risques

restituer sentido às atividades realizadas (por exemplo, sobrevalorização do engajamento na missão, sentimento de pertencimento a uma empresa particularmente bem-sucedida etc.) ou a relativizar as dificuldades encontradas ("a culpa é da hierarquia, não podemos nada"; "era pior antes, não temos que reclamar"). Anne Joly (2002) utiliza a noção de *coping* comum quando os colegas se implicam de maneira igual e complementar na gestão de uma ameaça que afeta um trabalhador em particular. Por exemplo, uma greve de professores para obter a remoção de um aluno que agrediu seu professor, a fim de manifestar publicamente, para expressar publicamente o reconhecimento do dano sofrido e do caráter inaceitável do ato cometido. A ação coletiva permite reafirmar para todos a sustentação do grupo e a força das normas compartilhadas. Ela evoca também um *coping* coletivo de enfrentamento quando o grupo ajuda o indivíduo em dificuldades a minimizar as consequências potenciais do evento. Por exemplo, convencer a pessoa agredida de não se demitir ou de não se sentir pessoalmente colocada em questão. Marek Korczynski (2003) propôs falar de "comunidade de *coping*" para representar a constituição, nos grupos de trabalho, de microculturas profissionais que permitem fazer frente às ordens gerenciais ou aos usuários difíceis, tudo para preservar o ideal profissional; jogar um papel de sustentação em face aos clientes difíceis que poderiam duvidar de suas capacidades profissionais.

As formas coletivas de *coping* são divididas em três dimensões: primeiro, redefinir as restrições ou dificuldades aceitáveis ou normais, fazendo parte do "riscos do ofício" e necessárias para

du métier” et nécessaires pour la réalisation d’un beau travail dont on peut collectivement être fier. Ensuite, par l’entraide, la résolution en amont des difficultés, l’action sur l’environnement, le partage “ficelles du métier” (c’est-à-les “trucs” et “astuces” que les travailleurs s’échangent pour mieux faire leur travail ou économiser leurs forces), la division du travail entre soi, etc., le groupe tente d’agir sur les stressés pour les réduire ou les supprimer. Enfin, le collectif peut redéfinir le sens de la pénibilité ou de l’inconfort ressenti pour en faire non pas la manifestation d’une fragilité individuelle, mais le symptôme d’une condition partagée collectivement et contre laquelle on peut et on doit lutter ensemble. Plutôt que de parler de souffrance, de stress ou de harcèlement, on décrit la situation comme de l’exploitation, de l’aliénation, un conflit d’intérêt entre “eux” (les chefs, les patrons, la direction) qui ne connaissent rien au travail et ne voient que la rentabilité à court terme et “nous”, les gens du métier qui savent ce qu’est la qualité.

La notion de coping collectif peut être rapprochée celle de soutien social. Toutefois, cette notion reste pensée en termes de “ressources” que peut mobiliser l’individu pour faire face à une difficulté ou un traumatisme: affection, informations, aides diverses, etc. Cela maintient la focale sur l’individu et les ressources qu’il gère comme un stock personnel tandis que l’idée de coping collectif vise à mettre l’accent sur les processus coopératif, la construction commune d’un sens et d’une identité partagés. Si le modèle transactionnel du stress s’intéresse à la perception par la personne du soutien social, l’approche par le coping collectif met l’accent sur les dimensions sociales, intersubjectives et collectivement

a realização de um belo trabalho, que podemos coletivamente nos orgulhar. Em seguida, por auxílio mútuo, a resolução, acima das dificuldades, a ação sobre o meio ambiente, a partilha de “*ficelles du métier*” ficelles truques do ofício (isto é, os “truques” e “dicas” que os trabalhadores partilham para fazer melhor seu trabalho ou poupar sua energia), a divisão do trabalho entre si etc., o grupo tenta agir sobre os estressores para reduzi-los ou suprimi-los. Enfim, o coletivo pode redefinir o senso de dor ou desconforto sentido para não fazer a manifestação de uma fragilidade individual, mas o sintoma de uma condição partilhada coletivamente e contra a qual podemos e devemos lutar juntos. Antes que falar de sofrimento, estresse ou perseguição, descrevemos a situação como de exploração, de alienação, um conflito de interesses entre “eles” (chefes, os patrões, a direção) que não conhecem nada no trabalho e veem apenas a rentabilidade a curto prazo e “nós”, as pessoas do ofício que sabem o que é a qualidade.

A noção de *coping* coletivo pode ser reaproximada daquela de apoio social. Às vezes, essa noção permanece pensada em termos de “recursos” que podem mobilizar o indivíduo para fazer frente a uma dificuldade ou um traumatismo: afeição, informações, ajudas diversas etc. Isso mantém o foco sobre o indivíduo e os recursos que ele gere como um estoque pessoal, ao passo que a ideia de *coping* coletivo visa manter a atenção sobre os processos cooperativos, a construção comum de um senso e de uma identidade dividida. Se o modelo transacional do estresse se interessa pela percepção da pessoa quanto ao apoio social, a abordagem pelo *coping* coletivo chama a atenção para as dimensões sociais intersubjetivas e coletivamente

construídas das percepções. Les conditions de travail, l'organisation et l'environnement pèsent non seulement sur la constitution objective de la situation, mais aussi sur les conditions sociales de la définition intersubjective. Par exemple, un environnement ou une organisation du travail qui empêche les contacts entre salariés – surtout s'il n'y a pas non plus de structures syndicales en mesure de pallier ce manque de relations – risque de favoriser une perception des difficultés au travail comme une fatalité ou une défaillance individuelle d'autant plus pénible à vivre que le groupe de travail a peu de moyens pour pouvoir s'y adapter collectivement. Mais, a contrario, la perception intersubjective peut aussi conduire à d'éventuels effets en retour sur l'environnement. Par exemple, si une mauvaise condition de travail est perçue comme un signe d'une exploitation inacceptable ou d'une mauvaise organisation du travail, les salariés peuvent tenter d'agir collectivement pour changer les choses ou dénoncer les dysfonctionnements auprès de ceux qui ont le pouvoir d'agir dessus. Ensuite, la définition de la situation (perception des contraintes, définition du métier qui donne plus ou moins de sens aux contraintes subies, etc.) influe la catégorisation qui sera éventuellement faite du malaise ressenti, comme le montre l'exemple de la proximité de la notion de burn out avec la position et l'identité des infirmières ou a contrario les réticences des policiers à l'égard du stress. Néanmoins, il y a là aussi des effets de renforcement de la définition intersubjective de la situation, car se représenter un problème en termes de stress ou de burn out favorise, le plus souvent, une lecture individualisée

construídas das percepções. As condições do trabalho, a organização e o ambiente pesam não somente sobre a constituição objetiva da situação, mas também sobre as condições sociais da definição intersubjetiva. Por exemplo, um ambiente ou uma organização do trabalho que impede os contatos entre trabalhadores – sobretudo se não existem mais estruturas sindicais que estejam à altura de responder ao *deficit* de relações – há o risco de favorecer uma percepção das dificuldades no trabalho, como uma fatalidade ou um enfraquecimento individual mais penoso de viver se o grupo de trabalho tem poucos meios para poder se adaptar coletivamente. Mas, ao contrário, a percepção intersubjetiva pode também conduzir a eventuais efeitos que impactem de volta o ambiente. Por exemplo, se uma má condição de trabalho é percebida como um sinal de uma exploração inaceitável ou de uma má organização do trabalho, os assalariados podem tentar agir coletivamente para trocar as coisas ou denunciar o mau funcionamento daqueles que têm o poder de agir nos estratos mais altos da gerência. Em seguida, a definição da situação (percepção das dificuldades, definição do ofício que dá mais ou menos sentido às dificuldades experimentadas etc.) influi na categorização que será eventualmente feita de desconforto percebido, como mostra o exemplo de proximidade entre as noções de síndrome de *burnout* com a posição e a identidade das enfermeiras ou, ao contrário, as reticências dos policiais com relação ao estresse. No entanto, existem também efeitos de reforço da definição intersubjetiva da situação, pois se representar um problema nos termos do estresse ou da síndrome de *burnout* favorece, frequentemente, uma

des problèmes. Mais cela n'est pas inévitable et certains environnements sociaux et institutionnels, comme dans le cas des conducteurs de bus, dont les syndicats ont beaucoup bataillé sur ce thème, peuvent permettre une lecture plus organisationnelle du stress (qui n'est plus vu comme une défaillance individuelle mais comme une responsabilité de l'entreprise) avec des effets en retour en termes de revendication sur l'organisation et les conditions de travail.

Le stress est plus évoqué dans les métiers ou les collectifs sont fragiles ou peu structurés

Certains groupes professionnels utilisent moins le terme de stress pour rendre compte de leurs difficultés. Selon un sondage IFOP (réalisé auprès de 500 salariés en 1998) 65% des personnes interrogées estiment accomplir leur travail dans des conditions stressantes. Cette proportion n'est plus que de 47% pour les ouvriers. Alors que les ouvriers ont objectivement les conditions de travail les plus dures, ils utilisent encore peu le terme de "stress". Parler de son stress serait se mettre en avant, s'assimiler à plus que ce que l'on n'est, puisque ce sont les cadres, ceux qui prétendent avoir des responsabilités importantes, qui ont le plus ce mot à la bouche. Parler de stress plutôt que de pénibilité physique, d'usure du corps, d'articulations douloureuses, c'est aussi passer à un registre psychologique, subjectif, individuel, etc. C'est pourquoi cette ouvrière de 22 ans qui travaille à l'emballage dans une usine agroalimentaire, se refuse à parler de "stress", malgré

lecture individualizada dos problemas. Mas isso não é inevitável, e algumas acontecimentos sociais e institucionais, como no caso dos condutores de ônibus, cujos sindicatos muito batalharam sobre esse tema, podem permitir uma leitura mais organizacional do estresse (que não é mais visto como uma fraqueza individual, mas como uma responsabilidade da empresa) com efeitos de retorno em termos de reivindicação sobre as organizações e as condições de trabalho.

O estresse é mais lembrado nos ofícios ou nos coletivos frágeis ou poucos estruturados

Certos grupos profissionais utilizam menos o termo estresse para denominar suas dificuldades. Segundo uma sondagem IFOP (realizada com cerca de 500 empregados em 1998), 65% das pessoas interrogadas estimam realizar seu trabalho em condições estressantes. Essa proporção não é mais que 47% para os trabalhadores. Embora os trabalhadores tenham as condições de trabalho mais difíceis, eles ainda usam pouco o termo "estresse". Falar de seu estresse seria chamar a atenção para si, assimilar a mais do que o que se é, já que são os executivos aqueles que afirmam ter responsabilidades importantes, que têm mais essa palavra em suas bocas. Para falar do estresse e não de trabalho físico, de desgaste do corpo, de articulações dolorosas, é também passar para um registro psicológico, subjetivo etc. É por isso que esse trabalhador de 22 anos, que trabalha com embalagens em uma indústria agroalimentar se recusa a falar de "estresse", apesar do trabalho difícil,

un travail difficile, épuisant et pour lequel il faut rester concentré afin de ne pas perdre le rythme:

Dans mon travail je ne ressens aucun stress, ni avant, ni pendant, ni après. C'est un travail purement manuel. On n'a pas besoin de préparer ou de penser à ce qu'on aura à faire le lendemain, on n'a pas de responsabilités, notre forme ou notre humeur ne rentre pas en compte dans nos tâches, c'est-à-dire qu'on exécute bêtement notre travail. En revanche, c'est bien une source de fatigue à cause des horaires, de la répétition, de la chaleur...

Cela est confirmé par les résultats des enquêtes européennes sur les conditions de travail, menée régulièrement auprès de 44000 salariés des 27 pays de l'UE: Alors que les cadres dirigeants, professions intellectuelles, les catégories intermédiaires (c'est-à-dire les ISCO¹⁰ 1 à 5; La Classification internationale type des professions en anglais) se déclarent plus "stressés" que "fatigués", ceux qui relèvent des ISCO 6 à 9 (ouvriers, manœuvres, employés sans qualifications...) se déclarent plus "fatigués" que "stressés".

Malgré des conditions de travail (temps de travail, exposition à divers risques physiques et chimiques) et d'emploi (précarité, salaire plus faibles) globalement moins favorables, les plaintes de stress sont moins nombreuses dans les TPE (très petites entreprises) et notamment les entreprises artisanales (OSTY, 2012; LORIOL et SALL, 2014). Ce constat recouvre en fait deux situations presque opposées. Dans la première, la plainte n'est pas audible car les

cansativo e para o qual é necessário permanecer concentrado para não perder o ritmo:

No meu trabalho eu não sinto nenhum estresse, nem antes, nem durante, nem depois. É um trabalho puramente manual. Não precisamos preparar ou pensar o que temos de fazer no dia seguinte, não temos responsabilidades, nossa forma ou nosso humor não entra em consideração em nossas tarefas, quer dizer que executamos simplesmente nosso trabalho. Inversamente é uma boa fonte de fadiga por causa dos horários, da repetição, do calor...

Isso é confirmado pelos resultados das pesquisas europeias sobre as condições do trabalho, conduzidas regularmente com cerca de 44.000 empregados dos 27 países da União Europeia: os quadros dirigentes, os profissionais intelectuais, as categorias intermediárias (quer dizer a ISCO¹¹ 1 para 5; A classificação internacional sobre o tipo das profissões inglesas) se declaram mais "estressados" que "cansados", aqueles que decorrem da ISCO 6 para 9 (operários, manobristas, empregados sem qualificação) se declaram mais "cansados" que "estressados".

Apesar das condições de trabalho (tempo de trabalho, exposição a diversos riscos físicos e químicos) e do emprego (precário, salário mais baixo) globalmente menos favorável, as reclamações de estresse são menos numerosas nas TPE (empresas muito pequenas) e notadamente nas empresas artesanais (OSTY, 2012; LORIOL; SALL, 2014). Essa constatação recobre de fato duas situações quase opostas. Na primeira, a reclamação não é audível porque as dificuldades, em face ao

¹⁰ *International Standard Classification of Occupations*: outil de classification des métier et professions, un peu comme les PCS/CSP françaises.

¹¹ Classificação Padrão Internacional de Profissões (ISCO): ferramenta de classificação para ofícios e profissões, criada pela *International Labour Organization* (cf. em: <<http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/>>. Acesso em: 30 jul. 2017), muito parecida com o PCS/CSP francês – profissões e categorias socioprofissionais (PCS, a partir de 1982), que substituiu categorias socioprofissionais (CSP, 1954-1982).

difficultés, face à la crainte de perdre son emploi, sont tues ou niées. Dans la seconde, c'est au contraire un mode de résolution informelle et en amont des difficultés qui permet d'éviter qu'elles ne soient vécues comme du stress. Ce type d'organisation basé sur la proximité sociale et affective, le partage de mêmes références de métier, les échanges informels, suscite l'engagement et la solidarité dans le travail qui permettent d'affronter et de compenser les risques et pénibilités rencontrés.

De même, lors de mon étude sur la police française, les policiers rencontrés se plaignaient peu du stress et estimaient qu'ils n'étaient pas concernés, ou en tout cas moins que d'autres. Dans un certain nombre de brigades de "police-secours", il est possible d'observer non pas seulement un déni mais un dépassement du stress (DICK, 2000). Le stress y est perçu comme un double échec: du groupe de travail qui n'a pas su détecter et gérer les problèmes en interne et celui d'un individu qui, en avouant sa faiblesse, risque de perdre la confiance des ses collègues (saura-t-il me protéger en cas de danger ?) et de sa hiérarchie (peut-on le laisser armé sur la publique ?). La norme est de gérer en amont, entre soi, les problèmes, avant qu'ils ne soient cause de stress, d'où le refus de porter les plaintes de stress vers l'extérieur (hiérarchie, psychologue, etc.). Celui qui contrevient à cette règle est sanctionné par le groupe. En échange, le groupe, tant qu'il n'est pas déstabilisé par l'organisation, protège les plus "faibles", socialise les jeunes, construit la reconnaissance et la valeur du travail policier.

A l'inverse, les groupes professionnels moins assurés de leur légitimité, moins structurés collectivement (par exemple

medo de perder o emprego, são mortas ou negadas. Na segunda, ao contrário, é um modo informal de resolução informal pelas pessoas e/ou coletivos, diretamente atingidos pelos problemas, o que permite evitar que sejam experimentados como estresse. Esse tipo de organização baseada na proximidade social e afetiva, na partilha das mesmas referências de ofício, nas trocas informais, suscitam compromissos e solidariedade no trabalho que permitem enfrentar e compensar os riscos e as penalidades encontradas.

Da mesma forma, no estudo sobre a polícia francesa, os policiais encontrados pouco queixavam de estresse e senti que não estavam em causa, ou, no mínimo, menos do que outros. Em certo número de brigadas de "paramédicos", é possível observar não somente uma negação, mas a superação do estresse (DICK, 2000). O estresse é percebido como um duplo fracasso: do grupo de trabalho que não soube detectar e gerir os problemas internamente e aquele do indivíduo que, confessando sua fraqueza, arrisca perder a confiança dos seus colegas (Ele vai me proteger em caso de perigo?) e de sua hierarquia (Podemos preveni-lo em público?). A norma é gerir, antecipadamente entre si, os problemas, antes que eles causem estresse, lá onde há recusa em formalizar as reclamações de estresse nos vários setores (hierarquia, psicólogo etc.). Aquele que violar essa regra é penalizado pelo grupo. Em troca, o grupo, enquanto ele não é desestabilizado pela organização, protege os "mais fracos", socializa os jovens, constrói o reconhecimento e o valor do trabalho da polícia.

Ao contrário, os grupos profissionais menos seguros de sua legitimidade, menos estruturados coletivamente (por

les infirmières, les enseignants ou les assistantes sociales, mais aussi les cadres ou les managers), moins solidaires ou peu syndiqués, voient plus facilement le stress ou le burn out comme une façon adéquate de rendre compte de leurs difficultés; c'est le cas, par exemple, des infirmières hospitalières.

Comparées aux policiers, les infirmières présentent moins souvent des formes d'entraide et d'action collective pour changer le travail et les sources potentielles de stress. Les échanges informels entre infirmières sur le travail semblent moins nombreux et plus ponctuels. Cela est lié à la nature et à l'organisation du travail. Passant de chambre en chambre pour faire leurs soins, les infirmières ont moins de temps de coprésence (GROSJEAN; LACOSTE, 1999). Dans les enquêtes auxquelles j'ai participé (présentées dans LORIOU, 2012), les infirmières signalent fréquemment les relations avec les collègues comme source de pénibilité: *"Mauvaise ambiance entre collègues. Le fait d'être critiquée quoi qu'on fasse"; "Chacun travaille dans son coin"; "J'ai 31 ans de carrière et je suis déçue de plus en plus par le comportement des soignants au travail: personnel peu motivé, pas d'entraide, travail individualiste"; "Travailler avec des collègues qui n'ont pas d'esprit d'équipe (comportement égoïste)"; "Manque de solidarité, absence d'esprit d'équipe"; "Rapports tendus et conflictuels parfois sans raisons"; "Le non respect de mon travail par mes propres collègues", etc. Cela rend la communication et le partage de valeurs communes entre équipes problématique: "Relations parfois tendues entre les équipes de matin et d'après-midi"; "Les relations*

exemplo, os enfermeiros, os professores ou os assistentes sociais, mas também os executivos ou os gerentes), menos solidários ou pouco sindicalizados, encaram mais facilmente o estresse ou a síndrome de *burnout* como uma forma adequada de responder às suas dificuldades; este é o caso, por exemplo, das enfermeiras hospitalares.

Comparadas aos policiais, as enfermeiras apresentam menos frequentemente formas de ajuda e ação coletiva para alterar o trabalho e as potenciais fontes de estresse. As trocas informais entre os enfermeiros sobre o trabalho parecem menos numerosas e mais pontuais. Isso está relacionado à natureza e à organização do trabalho. Movendo-se de quarto em quarto para cuidar dos pacientes, as enfermeiras têm menos tempo de copresença (GROSJEAN; LACOSTE, 1999). Nas pesquisas realizadas com enfermeiros (LORIOU, 2012), estes sinalizam frequentemente as relações com os colegas como fonte de penosidade: *"Mau ambiente entre os colegas. O fato de ser criticado em tudo o que fazemos"; "Cada um trabalha em seu canto"; "Eu tenho 31 anos de carreira e estou desiludido mais e mais pelo comportamento dos cuidadores no trabalho: pessoal pouco motivado, sem ajuda, trabalho individualista"; "Trabalhar com colegas que não têm espírito de equipe (comportamento egoísta)"; "A falta de solidariedade, a ausência de espírito de equipe"; "Relatórios tensos e conflitantes, às vezes sem razão"; "O desrespeito com meu trabalho por meus próprios colegas" etc. Isso torna a comunicação e os valores comuns compartilhados entre as equipes problemáticos: "Relações às vezes tensas entre as*

humaines, la jalousie des collègues de travail qui s'imaginent que le travail de nuit est beaucoup plus facile que les quarts de jours!"

Dans un contexte d'exercice individuel, porter un jugement public sur le travail d'une collègue risque d'être mal accepté, la norme étant que chacun évite de "trop s'occuper" du travail des autres: "*Que les collègues ne se mêlent pas de la vie privée des autres et ne critiquent pas le travail des autres alors qu'elles en font moins.*" De plus, les conflits avec un supérieur ou un médecin seront plus souvent vécus sur le registre personnel par les infirmières. Du coup, les échanges et l'entraide restent plus ponctuels et pratiques. Il s'agit par exemple de donner un conseil à une collègue sur la façon de se procurer tel instrument ou telle fourniture, de prévenir d'un changement de planning opératoire ou d'informer sur les habitudes d'un médecin.

A l'hôpital, il n'existe pas de principe unique de valorisation du "beau travail". Suivant les services, la qualité de la prise en charge relationnelle ou la virtuosité technique seront plus ou moins mis en avant (CHAUVENET, 1974). Des difficultés surviennent lorsque des divergences se font jour au sein d'une même équipe. Parler de stress ou de burn out pour les infirmiers est alors l'occasion d'évoquer la difficulté de leur métier et le nécessaire professionnalisme pour gérer les relations avec les malades; la charge psychique inhérente à la prise en charge de malades souffrants ("on ne soigne pas des robots ni des boîtes de conserves!"). Le soutien des infirmiers entre eux est moins systématique. Du coup, le recours à des psychologues pour organiser et mettre en œuvre ce

equipes da manhã e da tarde"; "As relações humanas, a inveja entre colegas de trabalho que imaginam que o trabalho à noite é bem mais fácil que o trabalho diurno!"

No contexto do exercício individual, fazer um julgamento público sobre o trabalho de um colega corre o risco de ser mal aceito, a norma sendo que cada um evite "se ocupar demais" do trabalho dos outros: "*Que os colegas não interfiram na vida privada dos outros e não critiquem o trabalho dos outros, quando eles fazem menos.*" No mais, os conflitos com um superior ou com um médico serão mais frequentemente vividos no registro pessoal dos enfermeiros. Dessa forma as trocas e o auxílio mútuo são mais pontuais e práticos. Trata-se, por exemplo, de dar um conselho para um colega sobre a maneira de se procurar tal instrumento ou tal material, de prevenir uma mudança de planejamento operatório ou de informar sobre os hábitos de um médico.

No hospital não existe um princípio único de valorização do "belo trabalho". Seguindo os serviços, a qualidade do suporte relacional ou a virtuosidade técnica são mais ou menos avançadas (CHAUVENET, 1974). As dificuldades surgem quando as divergências se fazem presentes dentro de uma mesma equipe. Falar de estresse ou da síndrome de *burnout* para as enfermeiras é então a oportunidade de evocar a dificuldade de seu ofício e o necessário profissionalismo para gerir os relacionamentos com os pacientes; a carga psíquica inerente ao atendimento aos pacientes que sofrem ("não tratamos de robôs e nem de caixas de conservas!"). O suporte das enfermeiras (dos enfermeiros) entre si é menos sistemático. Dessa forma, o recurso aos psicólogos para organizar e

soutien psychologique est plus fréquent et mieux considéré que par les policiers.

Dans leur étude sur le succès à partir de 1976 aux Etats-Unis de la notion de stress, Barley et Knight (1992) insistent sur l'usage symbolique différentiel (d'un métier à l'autre) qui est fait de ce terme. Le mot stress est notamment réapproprié, selon eux, dans les métiers intermédiaires en recherche de légitimité (parfois qualifiés de "semi-professions").¹² Mettre en avant son stress, c'est souligner la difficulté de l'activité prise en charge, l'engagement personnel important des professionnels concernés et enfin la compétence particulière qu'il faut savoir mettre en œuvre pour tenir malgré tout. Pour étayer cette hypothèse, les deux auteurs montrent comment, dans les journaux destinés aux infirmières, le nombre d'articles sur le stress augmente de façon exponentielle à partir de 1976, alors qu'il reste stable dans ceux destinés aux médecins. Les professionnels dont la légitimité est mieux établie auraient plus tendance à exprimer leurs problèmes en termes "d'insatisfaction au travail", de défense corporatiste, qu'à travers la plainte de stress. L'épidémie de stress peut alors se comprendre comme la conjonction de la montée en puissance du thème du stress dans les recherches académiques (car la notion de stress permet une synthèse entre différents courants de la pensée médicale) et de la recherche de légitimité de nombreuses semi-professions en développement et immergées dans de grandes organisations qui voient dans le stress une façon commode de gérer le malaise de leurs salariés.

desenvolver suporte psicológico é mais frequente e melhor considerado do que pelos policiais.

Em um estudo sobre o sucesso da noção de estresse, desde 1976 nos Estados Unidos, Barley e Knight (1992) enfatizam sobre o uso simbólico diferencial (de um ofício para outro) deste termo. A palavra estresse é reapropriada, segundo eles, nos ofícios intermediários em busca de legitimidade (às vezes qualificados de "semiprofissões").¹³ Realçar seu estresse é salientar a dificuldade da atividade de apoio, o engajamento pessoal importante dos profissionais envolvidos e, enfim, a competência particular que é preciso empregar para desempenhar o trabalho, apesar de tudo. Para alicerçar essa hipótese, os dois autores mostram como, em jornais destinados a enfermeiros, o número de artigos sobre o estresse aumenta exponencialmente a partir de 1976, enquanto permanece estável naqueles destinados a médicos. Os profissionais cuja legitimidade é mais estabilizada teriam mais tendência para exprimir seus problemas em termos de "insatisfação no trabalho", de defesa corporativa, através da queixa do estresse. A epidemia do estresse pode então ser compreendida como a conjunção do crescimento do tema do estresse nas pesquisas acadêmicas (pois a noção do estresse permite uma síntese entre diferentes correntes de pensamentos médicos) e da pesquisa de legitimidade de numerosas semiprofissões em desenvolvimento e imersas nas grandes organizações que veem no estresse uma forma cômoda de gerir o desconforto de seus empregados.

¹² Ce terme, proposé par Amitai Etzioni (1969) recouvre des métiers (infirmières, travailleurs sociaux, journalistes, bibliothécaires, etc.) qui n'ont pas encore tous les attributs des "professions" (haut prestige, formation théorique longue, autonomie et monopole d'un secteur d'expertise, contrôle exclusif par les pairs, etc.) comme les médecins, les avocats ou les architectes, mais tentent d'y parvenir ou de s'en rapprocher.

¹³ Esse termo, proposto por Amitai Etzioni (1969), abrange profissões (enfermeiros, assistentes sociais, jornalistas, bibliotecários etc.) que ainda não possuem todos os atributos de "profissões" (alto prestígio, longa formação teórica, autonomia e monopólio de uma área de *expertise*, controle exclusivo pelos pares etc.), como os médicos, os advogados ou os arquitetos, mas tentam se aproximar ou fazer por onde chegar lá.

2. FRAGILISATION DES MÉTIERS ET DES COLLECTIFS DE TRAVAIL ET GÉNÉRALISATION DE LA PLAINTÉ DE STRESS

En France, alors que l'on parlait peu de stress ou de burn out en dehors de certains milieux professionnels (cadres, métiers en relation avec un public) avant la fin des années 1990, ces termes, comme ceux de souffrance ou de dépression liée au travail, sont devenus d'usage beaucoup plus courant dans les années 2000. Il est possible d'y voir l'effet ou la conséquence, parmi d'autres causes, de la fragilisation des métiers et des collectifs de travail, de l'individualisation des relations sociales dans l'entreprise.

La fragilisation des collectifs

La période 1970-2000 se caractérise par un passage particulièrement rapide pour la France (WINDOLF, 1999; PLIHON, 2009), d'un capitalisme "familial" ou "industriel", où les patrons sont bien identifiables, à un capitalisme financier ou actionnarial où les salariés subissent de plus en plus des contraintes (intensification du travail, évaluation quantitatives de l'activité et des performances étrangères à la vision locale du "travail bien fait", réorganisations, fusions-acquisitions, mobilités forcées...) imposées par un système complexe et impersonnel, des responsables que l'on a du mal à identifier (des actionnaires qui peuvent changer rapidement, des donneurs d'ordres en cascades, etc.) et qui ne connaissent pas les métiers qu'ils doivent gérer.

2. A FRAGILIDADE DOS OFÍCIOS E COLETIVOS DE TRABALHO E GENERALIZAÇÃO DA QUEIXA DO ESTRESSE

Na França, embora houvesse poucas conversas de estresse ou da síndrome de *burnout* fora de certos círculos de profissionais (gerentes, profissionais que se relacionam com o público) antes do fim dos anos de 1990, esses termos, como os de sofrimento ou depressão ligados ao trabalho, tornam-se de uso mais em voga nos anos 2000. É possível ver aí o efeito ou a consequência, entre outras causas, da fragilidade dos ofícios e dos coletivos de trabalho, da individualização das relações sociais dentro das empresas.

A fragilidade dos coletivos

O período de 1970-2000 se caracteriza por uma passagem particularmente rápida pela França (WINDOLF, 1999; PLIHON, 2009), de um capitalismo "familiar" ou "industrial", em que os padrões são bem identificáveis, para um capitalismo financeiro ou acionista, em que os empregados se submetem mais e mais aos constrangimentos (intensificação do trabalho, avaliações quantitativas da atividade e das *performances* estrangeiras para a visão local do "trabalho bem-feito", reorganizações, fusões-aquisições, mobilidades forçadas...), imposições por um sistema complexo e impessoal, de responsabilidades que mal identificamos (de acionários que podem mudar rapidamente, distribuidores de ordens em cascatas etc.) e que não conhecem os ofícios que eles irão gerenciar.

Le MEDEF (Mouvement des entreprises de France qui a succédé au syndicat patronal, le CNPF) a lancé, à partir de 2000 ce qu'il a appelé "la refondation sociale" dont les piliers sont: l'individualisation du contrat de travail qui n'est plus négocié par catégories de travailleurs, mais de façon personnalisée; la prédominance des négociations d'entreprise (et non par branches ou par métiers); une logique de compétences individuelles et non de qualification reconnues collectivement; une réduction des protections collectives au profit de protections sociales complémentaires privées, etc. (PLIHON, 2009).

Cette individualisation est aussi portée par la multiplication des statuts: CDI, CDD, intérimaires, sous-traitants, faux indépendants, etc. Dans le monde de l'industrie, par exemple l'éclatement des anciennes catégorisations et classifications (manœuvres, OS, OP¹⁴) est remplacé par différentes catégorie locales d'opérateurs, de responsables de ligne, de techniciens, etc., souvent propres à chaque entreprise. Ce à quoi s'ajoutent les rapides évolutions technologiques qui font bouger les frontières des métiers, suscitent l'apparition de nouvelles fonctions encore peu régulées collectivement et permettent des formes de contrôle et de coordination plus sophistiquées

O MEDEF (Movimento das empresas da França que sucedeu ao sindicato patronal, o CNPF),¹⁵ lançado a partir de 2000 e que se chamou "a refundação social", cujos pilares são: a individualização do contrato de trabalho que não é mais negociado por categorias de trabalhadores, mas de forma personalizada; o predomínio das negociações de empresa (e não pelos ramos de produção ou pelos ofícios); uma lógica de competências individuais e não de qualificações reconhecidas coletivamente; uma redução de proteções coletivas em favor da proteção social complementar privada etc. (PLIHON, 2009).

Essa individualização é também sustentada pela multiplicação dos *status*: CDI,¹⁶ CDD,¹⁷ temporários, subcontratados e falsos autônomos etc. No mundo da indústria, por exemplo, aparecem antigas categorizações e classificações (manobras, OS, OP)¹⁸ que são substituídas por diferentes categorias locais de operadores, de encarregados de linha, de técnicos etc., frequentemente, específicos para cada empresa. Isto a que se juntam as rápidas evoluções tecnológicas que movem as fronteiras dos ofícios, provocam o aparecimento de novas funções ainda pouco regulamentadas coletivamente e permitem formas de controle e coordenações mais sofisticadas, como é

¹⁴ Ouvriers Spécialisés qui assurent une tâche simple et répétitive ne demandant qu'une très courte période d'apprentissage; Ouvriers professionnels qui possèdent une qualification validée, un métier (par exemple chaudronnier, tourneur, couvreur, etc.), soit par un long apprentissage, soit par un enseignement professionnel.

¹⁵ N.E.: CNPF designa o Conseil national du patronat français / Conselho Nacional do Patronato Francês.

¹⁶ N.E.: *Contrat à durée indéterminée* / Contrato de duração indeterminada (ou permanente). Um contrato de trabalho entre duas pessoas: o empregador (pessoa jurídica ou "empregador individual") e o empregado, sem limitação de duração.

¹⁷ N.E.: *Contrat à durée déterminée* / Contrato de duração determinada. Um contrato de trabalho firmado por uma empresa, diretamente com um empregado por um período fixo, com data explicitamente prevista de acordo com a legislação trabalhista.

¹⁸ Trabalhadores especializados que assumem uma tarefa simples e repetitiva necessitando apenas de um período de aprendizagem muito curto; trabalhadores profissionais que têm uma qualificação validada, uma profissão (por exemplo: caldeireiro, torneiro, carpinteiro que faz telhado etc.) ou através de um longo aprendizado ou por uma formação profissional.

comme c'est le cas pour les travailleurs des centres d'appel ou des entrepôts logistique, parfois obligés de soumettre aux injonctions de scripts et de logiciels censés penser à leur place.

Le management cherche de plus en plus à responsabiliser les travailleurs, à les faire travailler en projet sans hiérarchie stable, à les autonomiser tout en en imposant un pilotage par les objectifs et les résultats, souvent individuels – fixés et contrôlés au cours de l'entretien individuel d'évaluation ou à l'occasion de différentes formes de plus en plus nombreuses de "reporting".¹⁹ Si l'entreprise cherche à mobiliser la subjectivité des salariés pour les motiver, les rendre plus créatifs et adaptables, elle le fait de façon paradoxale en canalisant de plus en plus cette subjectivité, l'engagement et la passion (LEROUX; LORIOU, 2015) vers des objectifs gestionnaires, différents le plus souvent des critères de qualité propres aux métiers concernés (LINHART, 2015). Il n'y a plus de collectifs ou d'organigrammes stables et ceux qui n'ont pas su construire et entretenir leurs réseaux sociaux personnels se retrouvent privés des étayages sociaux que fournissaient auparavant l'organisation et l'entreprise.

Face à ces évolutions et ces attaques managériales, les salariés souffrent d'une moindre capacité collective de résistance et de définition de la situation. Les syndicats ont du mal à résister à ces évolutions dans la mesure où ils sont divisés entre eux et ont de moins en moins d'adhérents.

o caso dos trabalhadores dos *call centers* ou dos entrepostos logísticos, às vezes obrigados a submeterem-se às ordens formais dos *scripts* e dos *softwares* planejados para pensar em seu lugar.

A gerência procura mais e mais responsabilizar os trabalhadores, para trabalharem em seus projetos sem hierarquia estável, para lhes autonomizar impondo uma direção por objetivos e resultados, frequentemente individuais – fixados e controlados durante a entrevista individual de avaliação ou por ocasião de diferentes formas mais e mais numerosas de "reporting".²⁰ Se a empresa procura mobilizar a subjetividade dos funcionários para motivá-los, torná-los mais criativos e adaptáveis, ela o faz paradoxalmente canalizando mais e mais esta subjetividade, o engajamento e a paixão (LEROUX; LORIOU, 2015) em busca dos objetivos gerenciais, frequentemente diferentes dos critérios de qualidade próprios dos ofícios aos quais estão relacionados (LINHART, 2015). Não existem mais coletivos ou organogramas estáveis, e aqueles que não souberam construir e manter suas redes sociais pessoais se encontram privados dos apoios sociais que antes a organização da empresa fornecia.

Em face a essas evoluções e esses ataques gerenciais, os funcionários sofrem de incapacidade coletiva de resistência e de definição da situação. Os sindicatos têm dificuldades para resistir a essas evoluções, na medida em que eles estão divididos entre si e têm cada vez menos membros. Entre 1980 e 2012,

¹⁹ Dans le jargon gestionnaire, ce terme anglais recouvre toutes les opérations visant à laisser des traces écrites (ou informatiques) et quantifiables de son activité de travail de façon à pouvoir mesurer la performance, mais aussi à avoir des traces en cas de conflit ou de recours juridique (on parle alors de "traçabilité").

²⁰ No jargão gerencial, esse termo abrange todas as operações destinadas a deixar traços escritos (ou informáticos) e quantificáveis de sua atividade de trabalho de modo a poder medir o desempenho, mas também a ter vestígios em caso de conflito ou recurso jurídico (o que é chamado de "rastreadabilidade").

Entre 1980 et 2012, le taux de syndicalisation est tombé de 18% à 8%. En outre, la syndicalisation est très mal répartie suivant les catégories de travailleurs: 16,7 % des fonctionnaires sont syndiqués, 6,5% des titulaires d'un CDI à temps complet, 5,8% des CDI à temps partiel, 3% des titulaires d'un CDD et 0,9% des intérimaires sont syndiqués. D'autre part, les partis de gauche qui représentaient traditionnellement les travailleurs et les ouvriers, leur offraient le sentiment d'un possible avenir meilleur et une place symbolique valorisée dans l'économie et la société (la conscience fière des véritables producteurs de richesse dans la théorie marxiste) ne sont plus en mesure d'assurer ce rôle. Le parti communiste a pratiquement disparu (son score au premier tour des élections présidentielles, par exemple est passé de 21,23 % en 1969 à 3,37 % en 2002) et le parti socialiste semble avoir délaissé les questions du travail au profit des thèmes de société et de la lutte contre le chômage.

Cet affaiblissement des forces sociales favorables à la défense des travailleurs se traduit d'ailleurs par un glissement et une réduction des revendications. De la lutte contre l'exploitation, les mauvaises conditions de travail, l'on passe à la gestion du stress, la condamnation du harcèlement moral ou du burn out. Cette évolution a été particulièrement forte dans le secteur public.

Le nouveau management public (NMP)

Le NMP a succédé à la Rationalisation des Choix Budgétaires (la RCB d'inspiration technocratique était basée sur des études

a taxa de sindicalização caiu de 18% para 8%. Além disso, a sindicalização é muito mal distribuída nas categorias de trabalhadores: 16,7% dos funcionários são sindicalizados, 6,5% de titulares de um CDI permanente em tempo integral, 5,8% de titulares de um CDI em tempo parcial, 3% dos titulares de um CDD (Contrato de Duração Determinada) e 0,9% dos trabalhadores temporários são sindicalizados. Por outro lado, os partidos de esquerda, que tradicionalmente representam os trabalhadores e os operários, ofereciam-lhes o sentimento de uma possibilidade futura melhor e um lugar simbólico valorizado na economia e na sociedade (a consciência orgulhosa dos verdadeiros produtores da riqueza na teoria marxista) já não são mais capazes de assegurar esse papel. O Partido Comunista praticamente desapareceu (a sua pontuação no primeiro turno das eleições presidenciais, por exemplo, passou de 21,23% em 1969 para 3,37% em 2002), e o Partido Socialista parece ter abandonado as questões do trabalho em proveito de temas da sociedade e da luta contra o desemprego.

Esse enfraquecimento das forças sociais favoráveis à defesa dos trabalhadores se traduz em outros lugares por um esvaziamento e uma redução de reivindicações. Da luta contra a exploração, as más condições de trabalho, vamos passar para a gestão do estresse, a condenação da perseguição moral ou da síndrome de *burnout*. Essa evolução foi particularmente forte no setor público.

Novo Gerenciamento Público (NMP)

O NMP sucedeu a Racionalização das Escolhas Orçamentárias (o RCB de inspiração tecnocrática foi baseado

coûts-bénéfice) dans les années 1960, et vise un meilleur emploi des fonds publics en transposant artificiellement des méthodes de management issues du secteur privé, supposé plus efficace grâce aux incitations financières. Le principe est de disposer d'indicateurs de performance et d'activité permettant de rémunérer les agents, mais aussi de calculer les budgets des services, en fonction des résultats obtenus. Ce qui est censé produire de forts effets incitatifs (à l'instar de ce que produiraient les résultats commerciaux et la rémunération variable dans le privé). Mais le mode d'implication au travail, le type de services produits, de détermination des objectifs dans la fonction publique sont différents du privé. Ce qui n'a que moyennement marché dans le privé peut-il mieux fonctionner dans le public ?

Cette politique est fondée sur la notion d'efficacité. Ce concept économique désigne le rapport entre les facteurs de production engagés et la production (bien ou services) qui en résulte. Une politique d'augmentation de l'efficacité suppose donc de pouvoir mesurer de façon simple et univoque ces deux termes. Pour les économistes l'intérêt de mettre en place un système de rémunération à l'efficacité décroît en effet avec la difficulté de mesurer les résultats dans des situations de concurrence pour les ressources rares que constituent les moyens, le temps et l'attention des agents (GADREY, 2003).

La qualité de nombreux services publics (éducation des enfants, soins aux malades dans les hôpitaux, sécurité apportée par les policiers, etc.) n'est pas totalement objectivable ni mesurable et les indicateurs ne peuvent en refléter qu'une portion, un aspect parmi

nos estudos de custos-benefícios) nos anos 1960 e visa a um melhor emprego dos fundos públicos transpondo artificialmente dos métodos de gerenciamento provenientes do setor privado, supostamente mais eficaz, graças a incitações financeiras. O princípio é de dispor de indicadores de *performance* e de atividade permitindo remunerar os agentes, mas também de calcular os orçamentos dos serviços em função dos resultados obtidos. O que é suposto produzir fortes efeitos incitativos (como os resultados comerciais e a remuneração variável no setor privado). Mas o modo de implicação no trabalho, o tipo de serviço produzido, de determinação dos objetivos na função pública são diferentes do privado. O que funcionou mais ou menos no privado pode melhor funcionar no público?

Essa política é fundada sobre a noção de eficiência. Esse conceito econômico que designa a relação entre os fatores engajados na produção e a produção resultante (bens ou serviços). Uma política de aumento da eficiência supõe, então, poder medir, de forma simples e inequivocamente, esses dois termos. Para os economistas o interesse em criar um sistema de remuneração associado à eficiência diminui com a dificuldade de medir os resultados em situações competitivas para os recursos raros que constituem o meio, o tempo e a atenção dos agentes (GADREY, 2003).

A qualidade dos numerosos serviços públicos (educação infantil, a assistência aos doentes nos hospitais, a segurança destinadas aos policiais etc.) não é totalmente objetivável nem mensurável, e os indicadores podem refletir apenas uma porção, um

d'autres. Par contre, les coûts sont plus immédiatement appréhendables. Une baisse de coût aura donc pratiquement toujours pour effet d'augmenter, sur le papier et de façon purement théorique (mais pas réelle), l'efficacité. D'une part, parce qu'une part de la baisse de qualité qui en résulte ne sera pas visible à travers les indicateurs comptables. D'autre part parce que les agents vont pendre sur eux et faire des efforts supplémentaires pour continuer autant que possible à bien travailler, à offrir un service de qualité malgré la baisse de moyens. A l'inverse, une hausse des coûts peut sembler inefficace, d'une part parce que l'amélioration de la qualité en retour ne sera pas entièrement mesurée (donc prise en compte) et d'autre part parce qu'elle entraînera une augmentation des attentes sociales et des exigences des usagers (donc des standards plus élevés pour mesurer la qualité).

Une approche strictement comptable de l'activité et de l'efficacité risque donc d'avoir de nombreux effets pervers, source de stress ou de découragement des agents:

- Supprimer les moments de débats sur le travail où se constitue une représentation partagée du beau travail, celui qui justifie de faire des efforts, valorise l'engagement de soi.
- Réduire les échanges (d'informations, de savoir faire, de valeurs, de coups de mains) nécessaires à une vraie coopération, au travail collectif, mais non directement productifs, donc considérés comme des temps morts, une perte de temps. Par exemple, les transmissions entre équipes, les discussions informelles,

aspecto, entre outros. Ao contrário, os custos são mais imediatamente apreendidos. Uma diminuição de custos, portanto, quase sempre terá o efeito de aumentar, em papel e de maneira puramente teórica (mas não real) a eficiência. Por um lado, uma vez que parte do declínio resultante da qualidade não será visível através dos indicadores contábeis. Por outro lado, porque os agentes vão pendurá-los e fazer esforços adicionais para que funcionem bem o máximo possível, de modo a oferecer um serviço de qualidade apesar do declínio dos recursos. Ao inverso, um aumento de custos pode parecer ineficiente, uma vez que a melhoria da qualidade de retorno não será inteiramente medida (desse modo, considerada) e, por outro lado, ela engendra um aumento das demandas sociais e das exigências dos usuários (portanto, os padrões mais elevados para medir a qualidade).

Uma abordagem estritamente contábil da atividade e da eficiência arrisca, portanto, ter muitos efeitos negativos, fonte de estresse ou de desencorajamento dos agentes:

- Suprimir os momentos de debates sobre o trabalho em que se constitui uma representação compartilhada do belo trabalho, aquele que justifica fazer esforços e valorizar o engajamento de si.
- Reduzir as trocas (de informações, saber fazer, valores, da ajuda) necessárias para uma verdadeira cooperação, no trabalho coletivo, mas não diretamente produtivo, portanto considerado como tempo morto, uma perda de tempo. Por exemplo, as transmissões entre equipes, as discussões informais, os rituais

les rituels sociaux entre collègues (et avec les usagers) qui sont pourtant des moments de production (peu visibles) d'un cadrage de l'activité et de constitution de répertoires collectifs nécessaires au bien être et à une véritable efficacité.

- Dévaloriser et dénigrer les compétences et l'expérience acquise, accusées d'être responsables d'une soi-disant "résistance au changement". Les salariés sont censés être polyvalents, interchangeables, adaptables, comme ces techniciens de France télécom (anciennement PTT, Postes, Télégraphe et télécommunication française)²¹ qui doivent devenir du jour au lendemain télé-conseillers ou vendeurs en boutiques.

- Donner un sentiment de perte de sens du travail ("on ne s'occupe pas de boîte de conserves") de reconnaissance insuffisante ("tout ce qui compte, c'est d'aller vite"), de méfiance ("comme si nous n'étions pas soucieuses de la qualité sans qu'on nous le dise").

- Augmenter les tâches administratives, de traçabilité et de saisie informatique au détriment du temps passé à faire ce qui est considéré comme le vrai travail (la poursuite des délinquants pour les policiers, le temps au lit du malade pour les soignants, la classe pour les enseignants, etc.)

- Aller plutôt vers certains types de tâches facilement mesurables au détriment d'autres activités

sociaux entre colegas (e usuários) que são, portanto, momentos de produção (pouco visíveis) de um enquadramento da atividade e de constituição de repertórios necessários ao bem-estar e a uma verdadeira eficácia.

- Desvalorizar e denegrir as competências e a experiência adquirida, acusadas de serem responsáveis por uma suposta "resistência à mudança". Os empregados estão cansados de serem polivalentes, intercambiáveis, adaptáveis, como técnicos da France Telecom (antigamente PTT – Postes, Telegrafia Telecomunicações francesas),²² que viraram, da noite para o dia, call center ou vendedores em boutiques.

- Dar um sentimento de perda do sentido do trabalho ("a gente não se ocupa de latas de conservas") de reconhecimento insuficiente ("tudo o que importa é ir rápido"), de desconfiança ("como se nós não estivéssemos preocupados com a qualidade sem que alguém nos cobre isto").

- Aumentar as tarefas administrativas, de traçabilidade e de análise informacional em detrimento do tempo passado, fazendo o que é considerado como o verdadeiro trabalho (a perseguição dos delinquentes pelos policiais, o tempo que o doente ficou no leito sendo tratado pelos cuidadores, o tempo passado em classe pelos professores etc.)

- Preferir certos tipos de tarefas facilmente mensuráveis em detrimento de outras atividades,

²¹ Quand cette grande entreprise publique a été privatisée, la nouvelle direction a cherché à faire démissionner les anciens fonctionnaires en les obligeant à changer de métier ou de région d'habitation, ce que l'on a appelé les "mobilités forcées".

²² Quando essa grande empresa estatal francesa foi privatizada, a nova administração procurou demitir os antigos funcionários públicos, forçando-os a mudar de emprego ou de área residencial, o que era chamado de "mobilidades forçadas".

pourtant plus importantes aux yeux des professionnels; tendance à privilégier le nombre, la quantité au détriment de la qualité.

- Réduire les “motivations intrinsèques” (plaisir du don de soi, du travail bien fait, de la relation avec les collègues et les malades) au profit des “motivations extrinsèques” (salaires, carrière, avantages divers...).

Deux exemples, à l’hôpital et dans la police, permettent d’illustrer les limites et les effets pervers de ces indicateurs de gestion. Avec la “tarification à l’activité”, les hôpitaux publics sont payés en fonction du nombre de patients traités (sur la base du coût moyen du traitement de chaque grande catégorie de pathologie). Du coup, la “durée moyenne de séjour” (DMS) devient un indicateur clé (si un malade reste plus longtemps que le temps moyen pour sa classe de pathologie, l’hôpital perd de l’argent): il faut donc vider les lits, faire circuler les malades pour augmenter la “productivité”, quitte à renvoyer chez lui quelqu’un d’insuffisamment soigné, qui n’a personne pour bien le prendre en charge à son domicile ou qui n’a pas compris son traitement, au risque d’avoir des complications à terme (et une nouvelle hospitalisation²³). Les directions cherchent à promouvoir les malades “rentables” (pathologies simples, personnes sans problèmes sociaux) à travers les “hôpitaux de jour” ou “de semaine”; en espérant que les autres iront se faire soigner ailleurs. Résultat, les soignants doivent alors parfois perdre des heures au téléphone

portanto mais importantes aos olhos dos profissionais; tendência a privilegiar o número, a quantidade em detrimento da qualidade.

- Reduzir as “motivações intrínsecas” (prazer em doar-se, do trabalho bem-feito, da relação com os colegas e os pacientes) em favor das “motivações extrínsecas” (salários, carreiras, vantagens diversas...).

Dois exemplos, no hospital e na polícia, permitem ilustrar os limites e os efeitos perversos dos indicadores de gestão. Com a “tarifação por atividade”, os hospitais públicos são pagos em função do número de pacientes tratados (com base no custo médio de tratamento de cada grande categoria patológica). Como resultado, a “duração média da estadia” (DMS) torna-se um indicador-chave (se um paciente fica mais tempo que o tempo médio permitido para sua classe de patologia, o hospital perde dinheiro): é preciso, então, esvaziar os leitos, fazer circular os pacientes para aumentar a “produtividade”, que seja enviando para casa alguém insuficientemente curado, que não possui ninguém para cuidar dele em casa, ou que não compreendeu seu tratamento, sob o risco de ter complicações a longo prazo (e uma nova hospitalização²⁴). As direções procuram promover os pacientes “rentáveis” (patologias simples, pessoas sem problemas sociais) através dos “hospitais de dia” ou “de semana”; esperando que os outros irão se tratar em outros lugares. Resultado, os cuidadores devem então, às vezes, perder horas ao telefone para encaixar

²³ Mais pour la comptabilité publique, cela sera compté comme si deux malades différents avaient été soignés !

²⁴ Mas para a contabilidade pública, ele será computado como se fosse dois pacientes diferentes tratados.

pour caser un “mauvais” malades. Un autre exemple saisissant concerne l’indicateur “temps moyen d’attente aux urgences” (BELORGEY, 2010): Dans les services d’urgence, le tri des malades se fait traditionnellement en faisant passer en priorité les cas les plus urgents médicalement. Or ces cas sont ceux qui mobilisent le plus de temps de personnel. Du coup, faire passer en premier les cas simples, rapidement traités (donc en plus grand nombre), est un moyen de baisser mécaniquement le “temps moyen d’attente et de passage aux urgences” qui est un des principaux indicateurs de la “qualité des soins”. L’existence de cet indicateur, les effets de benchmarking, les incitations financières, concourent à affaiblir l’emprise de la définition médicale de l’urgence dans certains établissements.

Pour les policiers sur la voie publique, la politique du chiffre se résume à un système de benchmarking sur trois indicateurs (timbres-amendes, retours au poste et taux d’élucidation)²⁵: il faut faire mieux que la moyenne (de la brigade pour les agents, du commissariat pour les chefs de brigade, du département pour les commissaires, et du pays pour les préfets). Un tel système crée automatiquement et artificiellement des “mauvais”: Si certains font plus que la moyenne, mathématiquement, d’autres font moins! Les effets pervers se font sentir sur l’activité même des policiers. Plutôt que de résoudre des “belles affaires” (arrêter des trafiquants de drogues,

um paciente “ruim”. Outro exemplo impressionante diz respeito aos indicadores “tempo médio de espera nas urgências” (BELORGEY, 2010): nos serviços de urgências, a triagem dos pacientes é feita tradicionalmente para priorizar os casos médicos mais urgentes. Logo, esses casos são aqueles que mobilizam mais tempo do pessoal. De repente fazem passar em primeiro os casos simples, rapidamente tratados (portanto, em maior número), é um meio de baixar mecanicamente o “tempo de espera e de passagem para as urgências”, que é um dos principais indicadores de “qualidade dos cuidados”. A existência desse indicador, os efeitos de *benchmarking*, as incitações financeiras, concorrem para enfraquecer a tentativa de definição médica de urgência de certos estabelecimentos.

Para os policiais trabalhando nas ruas, a estratégia financeira se resume em um sistema de *benchmarking* sobre três indicadores (multas postais, retornos à postagem e taxa de elucidação):²⁶ é preciso fazer melhor que a média (da brigada para os agentes, do comissário para os comandantes de brigada, do departamento para os comissários e do país para os prefeitos). Um tal sistema cria automaticamente e artificialmente dos “maus”: se alguns fazem mais que a média, matematicamente, outros fazem menos! Os efeitos perversos são sentidos na própria atividade dos policiais. Mais que resolver os “belos casos” (parar os traficantes

²⁵ Les timbres-amendes représentent le nombre de contraventions dressées, quel que soit le montant, les retours au poste signifient le nombre de personnes interpellées et ramenées au commissariat, tandis que taux d’élucidation est le rapport entre le nombres d’affaires découvertes ou portées à la connaissance de la police et celles qui sont résolues, dont on a arrêté les auteurs.

²⁶ Os *timbres-amendes* (TA - similar a “multas postais”) representam o número de contravenções elaboradas, independentemente do valor; os “retornos à postagem” significam o número de pessoas detidas e levadas de volta à delegacia; enquanto que a “taxa de elucidação” é a proporção entre o número de casos descobertos ou levados à atenção da polícia e os que estão resolvidos e cujos autores foram presos.

un agresseur, un cambrioleur), ce qui prend du temps et n'est pas garanti à l'avance, les policiers sont incités à tenter d'arrêter un maximum de jeunes avec quelques grammes de Cannabis ou de marijuana sur eux (faire la chasse au "petits shiteux" dans le jargon policier). Cela permet de faire facilement du chiffre (accumuler les "bâtons") et offre du 100% de taux d'élucidation (l'affaire est "découverte" en même temps qu'elle est "résolue"). Cela est profitable pour la moyenne mais provoque une perte de sens et de motivation, les affaires ne sont plus intéressantes et le policier a moins le sentiment de défendre et servir utilement les citoyens. La politique du chiffre déstabilise en outre les policiers et les brigades les plus fragiles (j'ai par exemple rencontré un chef de brigade qui menaçait de se suicider en cas de pression accrue sur ces chiffres), remet en cause les significations locales de l'activité (seul compte ce qui est quantifié et non la gravité des crimes et délits empêchés), métamorphose les policiers dont la légitimité n'est assurée en "verbalisators"²⁷ (dont la seule motivation est d'accumuler les "bâtons", c'est-à-dire les contraventions et délits constatés, les petits délits valant autant que les grands crimes) et accentue les concurrences au détriment de la coopération (Brigades Anti-Criminalité et Police-secours qui sont en compétition pour les belles

de drogues, un agresseur, un ladrão), isso leva tempo e não é garantido antecipadamente, os policiais são encorajados a tentar prender o máximo de jovens que trouxeram consigo alguns grammas de maconha (caçar aos "pequenos haxixes", no jargão policial). Isso permite fazer facilmente dinheiro (acumular cassetetes) e oferecer 100% de taxa de elucidação (o negócio é "descoberto" ao mesmo tempo em que ele é "resolvido"). Isso é vantajoso para a média, mas provoca uma perda de sentido e de motivação, os negócios não são mais interessantes, e o policial tem menos sentimento de defender e servir utilmente aos cidadãos. A política dos números desestabiliza os policiais e as brigadas mais frágeis (encontramos um chefe de brigada que ameaçava suicidar-se em caso de pressão para o aumento dos prêmios), recoloca em causa as significações locais da atividade (unicamente conta o que é quantificável e não a gravidade dos crimes e delitos impedidos), transforma policiais cuja legitimidade não é assegurada em "verbalisators"²⁸ (cuja única motivação é de acumular "cassetetes") e acentua as concorrências em detrimento da cooperação (Brigadas Anti-Criminalidade e Polícia-Socorro, que estão em competição por belos negócios como pelos "cassetetes"; fim das "doações de TA"²⁹ quando

²⁷ Appellation ironique utilisée par les policiers entre eux en référence au robot impitoyable du film "Terminator" et en forme de jeu de mots (verbalise à tort). Dans le même esprit, à Pôle-Emploi (le service qui gère les chômeurs), il est parfois question de "radiators" (ceux radiat à tort, de façon excessive, les demandeurs d'emploi, c'est-à-dire qui les retirent des listes des chômeurs indemnisés dès que ces chômeurs manquent un rendez-vous ou ne renvoient pas un document qui leur est demandé).

²⁸ Denominação irônica utilizada entre os policiais em referência ao robô implacável do filme "O exterminador do futuro" e em forma de um jogo de palavras (mal-verbalizado) (mas que notifica segundo sua simpatia ou não pelo contraventor). No mesmo espírito, no *Pôle-Emploi* (algo como polo de emprego, o serviço que gerencia demandas dos desempregados), é às vezes uma questão de "radiadores" (aqueles que eliminam, erroneamente, de forma excessiva, quem procura emprego, ou seja, quem os retira das listas de desempregados indenizados, assim que esses desempregados faltam a um compromisso ou não entregam um documento solicitado).

²⁹ N.E.: *Timbres-amendes*. Cf. notas anteriores.

affaires comme pour les “bâtons”; fin des “dons de TA (Timbres-Amendes)” quand un collègue qui avait atteint son quota de verbalisation échangeait son carnet à souche avec un collègue moins productif, équipage qui ne pense plus à faire le plein du véhicule pour la brigade suivante, etc.).

Comme dans le cas des entreprises privées, les directions (hospitalière ou de la sécurité publique) sont d’autant plus attachées à ces outils de gestion (malgré leurs nombreuses limites) qu’ils leur donnent des moyens de pression, d’orientation des comportements, des instruments de pouvoir sur les professionnels et les gens de métier qui seraient autrement plus légitimes à imposer leur point de vue. En réduisant des réalités complexes en chiffres facilement comparables et manipulables, les hiérarchies peuvent plus naturellement imposer des objectifs irréalistes et contraires aux valeurs des gens de métier.

CONCLUSION

La référence au métier comme lieu de reconnaissance, de construction du sens, de protection et de réassurance, de contestation collective possible est donc forte aujourd’hui, en réponse à la montée du stress et de la souffrance au travail. C’est d’abord de leurs collègues, auprès de leurs pairs, que beaucoup de salariés attendent la reconnaissance de leur capacité à faire un “beau travail”. En effet, ceux qui font le même métier sont les mieux placés pour en connaître les difficultés, pour apprécier le savoir-faire et la créativité mis en œuvre. Ceux qui sont extérieurs au métier risquent de n’en percevoir que les aspects les plus visibles, mais parfois secondaires. De plus, la reconnaissance interne

um colega que atinge sua cota de verbalizações trocaria com um colega menos produtivo, equipe que não pensa em fazer o plano do veículo da brigada seguinte etc.)

Como no caso das empresas privadas, as direções (hospitalares ou de segurança pública) são, portanto, as mais apegadas a estas ferramentas de gestão (apesar de seus numerosos limites) que lhes fornecem meios de pressão, de orientação de comportamentos, de instrumentos de poder sobre os profissionais e as pessoas do ofício que seriam mais legítimos na imposição do seu ponto de vista. Ao reduzir as realidades complexas em valores financeiros facilmente comparáveis e manipuláveis, as hierarquias podem mais naturalmente impor objetivos irrealistas e contrários aos valores das pessoas do ofício.

CONCLUSÃO

A referência ao ofício como lugar de reconhecimento, de construção de sentido, de proteção e segurança, de contestação coletiva possível é, portanto, forte hoje, em resposta ao aumento do estresse e do sofrimento no trabalho. É inicialmente de seus colegas, junto de seus pares, que muito empregados esperam o reconhecimento de sua capacidade em fazer um “belo trabalho”. De fato, aqueles que têm o mesmo ofício são os melhores colocados para conhecer as dificuldades, para apreciar o saber fazer e a criatividade implementada. Aqueles que são exteriores ao ofício, correm o risco de perceber somente os aspectos mais visíveis, mas às vezes secundários. Além disso, o reconhecimento interno

renforce la solidarité du groupe, l'entraide et le partage des "ficelles du métier". Celui qui aide son collègue voit son estime de soi rehaussée tandis que le système de "don et de contre-don"³⁰ qui se noue installe les liens entre collègues dans la durée et facilite la résolution des problèmes. Cet entre-soi produit un sentiment de sécurité et une identité stable, une protection face aux demandes des usagers, des clients ou encore des managers.

Renforcer les métiers ou le sentiment d'appartenance à un métier ne se décrète pas et le rôle du management consiste tout d'abord à ne pas empêcher les salariés d'échanger et de se reconnaître autour d'un savoir-faire et d'une conception partagée du travail. Ce sentiment est plus facile quand la hiérarchie de proximité est issue du métier ou y a été sensibilisée et ne se contente pas d'utiliser des indicateurs de gestion standardisés. La focalisation sur les résultats financiers au détriment de l'appréciation du travail bien fait donne à beaucoup de salariés le sentiment que leur professionnalisme n'est plus pris en compte.

Comme le rappelle un récent rapport officiel, ouvrir des marges de manœuvre dans l'organisation du travail suppose de valoriser les solutions collectives apportées aux difficultés dans le travail:

[...] les espaces de régulation et de discussion sont donc indispensables, à plusieurs titres: pour que les salariés s'approprient leurs pratiques professionnelles sur le plan technique et éthique, pour donner sa place à la performance collective dans le travail, et enfin pour prévenir les conflits au travail par des espaces de partage et de dialogue sur les difficultés rencontrées. Les espaces de discussion sur le travail permettent de

reforça a solidariedade do grupo, a interação e a partilha das "amarras do ofício". Aquele que ajuda seu colega vê sua estima reforçada, enquanto o sistema de "dom e contradom",³¹ que é estabelecido, instala ligações entre colegas ao longo do tempo e facilita a resolução dos problemas. Este entre-si produz um sentimento de segurança e uma identidade estável, uma proteção diante das demandas dos usuários, dos clientes ou ainda dos gerentes.

Reforçar os ofícios ou o sentimento de pertencimento a um ofício não pode ser decretado, e o papel do gerente consiste, em primeiro lugar, em não impedir que os funcionários troquem experiências e se reconheçam em torno de um saber-fazer e uma concepção partilhada do trabalho. Esse sentimento é mais fácil quando a hierarquia mais próxima é proveniente do ofício, ou aí fora sensibilizado e não se contenta em utilizar indicadores da gestão padronizados. A focalização nos resultados financeiros em detrimento da apreciação do trabalho bem-feito dá, para muitos funcionários, o sentimento de que seu profissionalismo não é mais considerado.

Como lembrou um recente relatório oficial, abrir as margens de manobra na organização do trabalho supõe valorizar as soluções coletivas introduzidas nas dificuldades no local de trabalho:

[...] os espaços de regulação e de discussão são, portanto, indispensáveis, em vários aspectos: para que os funcionários se apropriem de suas práticas profissionais no plano técnico e ético, para dar lugar à *performance* coletiva no trabalho e, enfim, para prevenir os conflitos no trabalho por espaços de partilha e de diálogo sobre as dificuldades encontradas. Os espaços de discussões sobre o trabalho permitem descarregar os problemas no trabalho de

décharger les problèmes au travail d'une partie de leur dimension émotionnelle: le salarié n'est plus seul face à son problème.³²

uma parte de sua dimensão emocional: o funcionário não é mais só diante de seu problema".³³

Toutefois, la référence à la notion de métier est rendue ambiguë du fait de la réappropriation très particulière du terme par les directions et le management. Tout d'abord, de nombreuses grandes entreprises se sont lancées, pour augmenter leur rentabilité financière, dans des démarches de "recentrage sur leur cœur de métier", c'est-à-dire d'externalisation auprès d'entreprises sous-traitantes, parfois dans les pays à faible coût de main d'œuvre, des tâches annexes ou à moindre valeur ajoutée. Cela se traduit généralement par une intensification du travail, une précarisation des emplois les moins qualifiés, la disparition des postes "doux" où pouvaient être reclassés les salariés en difficulté. Ces évolutions ont contribué à accroître le poids du stress et des risques psychosociaux plutôt que d'aider les salariés à y faire face. Ensuite, le recours à l'idée de métier par le management s'est plutôt faite dans le sens d'une recherche d'autonomie des individus, d'adaptabilité, de motivation personnelle que dans une visée de régulation collective, perçue comme un risque d'opposition par les directions. Une telle approche gestionnaire des métiers est plus propre à accroître la souffrance qu'à la soulager.

Todavia, a referência à noção de ofício é ambígua, devido à apropriação muito particular do termo pelas direções e pelos gerentes. Primeiramente, muitas grandes empresas buscam aumentar sua rentabilidade financeira em processos de "recentramento sobre o coração do ofício", quer dizer, de externalização junto a empresas subcontratadas, às vezes em países com baixos custos de mão de obra, das tarefas anexas ou de menor valor adicionado. Isso se traduz geralmente por uma intensificação do trabalho, uma precarização dos empregos menos qualificados, o desaparecimento dos postos "doux" onde poderiam ser reclassificados os funcionários em dificuldades. Essas evoluções contribuíram para o aumento do peso do estresse e dos riscos psicossociais, ao invés de ajudar os funcionários a lidar com ele. Em seguida, o recurso à ideia de ofício pela gerência é sobretudo feito no sentido de uma busca por maior autonomia dos indivíduos, de adaptabilidade, de motivação pessoal que, em uma perspectiva de regulamentação coletiva, percebida pelas direções como uma ameaça. Tal abordagem gerencial dos ofícios é mais apropriada para aumentar o sofrimento do que aliviá-lo.

³⁰ En référence au système décrit par Marcel Mauss et repris pour le monde de l'entreprise par Norbert Alter (2009).

³¹ Em referência ao sistema descrito por Marcel Mauss e adotado pelo mundo corporativo, por Norbert Alter (2009).

³² Cf. LACHMANN, H., LAROSE, C. et PÉNICAUD, M., **Bien-être et efficacité au travail**, Rapport fait à la demande du Premier ministre, février 2010. Cf. <<http://syndicat-unifie.unsa.org/blog/2011/08/23/rapport-fait-a-la-demande-du-premier-ministre/>>. Accès le 15 août. 2017.

³³ Cf. LACHMANN, H., LAROSE, C. e PÉNICAUD, M., **Bem-estar e eficiência do trabalho**, Relatório, a pedido do Primeiro-ministro, de fevereiro de 2010. Cf. <http://www.travail.solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/02_17_Rapport_Bien-etre_et_efficacite_au_travail-pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

RÉFÉRENCES | REFERÊNCIAS

ALTER, Norbert. **Donner et prendre** : la coopération en entreprise. Paris: La Découverte, 2009.

BARLEY, Simon; KNIGHT, David. "Toward a cultural theory of stress complaints", **Research in Organizational Behaviour**, 14, p. 1-48, 1992.

BELORGEY, Nicolas. **L'hôpital sous pression**. Enquête sur le « nouveau management public ». Paris: La Découverte, 2010.

CHAUVENET, Antoinette. L'infirmière hospitalière technicienne ou travailleur social. **Projet**, n° 90, pp. 1135-1148, 1974.

DICK, Penny. The social construction of the meaning of acute stressors: a qualitative study of the personal accounts of police officers using a stress counseling service. **Work & Stress**, 14, 226-244, 2000.

ETZIONI, AMITAI. **The semi-professions and their organization** : teachers, nurses, social workers. New York : Free Press, 1969.

GADREY, Jean. **Socio-économie des services**. Paris: La Découverte, 2003.

GROSJEAN, Michèle; LACOSTE, Michèle. **Communication et intelligence collective**. Le travail à l'hôpital. Paris, PUF, 1999.

HACKING, Ian. **Entre science et réalité**. La construction sociale de quoi ? Paris : La Découverte, 2001. « Textes à l'appui ».

HUGHES, Everett. Good people and dirty work. **Social Problems**, v. 10, n. 1, p.3-11, 1962.

JOLLY, Anne. **Stress et traumatisme**. Approche psychologique de l'expérience d'enseignants victimes de violence. Thèse de l'Université de Reims Champagne Ardenne, sous la direction de Michel Wawrzyniak et d'Elisabeth Rosnet, 2002.

KORCZYNSKI, Marek. Communities of coping: collective emotional labor in service work. **Organization**, v.10, n. 1, p. 55-79, 2003.

LANSISALMI, Hannakaisa ; PEIRÓ, José, 2000, Collective stress and coping in the context of organizational culture. **European journal of work and Organizational Psychology**, v. 9, n. 4, p. 527-559, 2000.

LAZARUS, Richard; LAUNIER, Raymond Stress-related transactions between person and environment. In: PERVIN, L. A.; LEWIS, M. (Eds.). **Perspectives in interactional psychology**. New York : Plenum, 1978. p. 287-327.

LEROUX, Nathalie; LORIOL, Marc. (dir.) (à paraître). **Le travail passionné**. Toulouse: Éditions Erès, 2015. Col. « Clinique de l'activité ».

LINHART, Danièle. **La comédie humaine du travail** : De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale. Toulouse : Éditions Erès, 2015.

LORIOL, Marc. Répertoires d'action et travail collectif dans l'activité des brigades de police-secours. **Les mondes du travail**, n. 11, p. 15-26, 2011.

_____. **La construction du social**. Souffrance au travail et catégorisation des usagers dans l'action publique. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2012. 212 p.

_____. Les modèles d'analyse de la souffrance et du stress : quelles causalités pour quels niveaux d'analyse? Dans Loïc Lerouge. **Approche interdisciplinaire des risques psychosociaux au travail**, Octares, p.89-97, 2014.

_____. Collective forms of coping and the social construction of stress. **Theory and Psychology**, v. 6, n. 1, p. 112-129, 2016.

LORIOU, Marc ; SALL, Deede. La gestion du stress dans les TPE. **La Revue des Conditions de Travail**, ANACT, v. 1 n. 1, p. 56-63, 2014.

OSTY, Florence. "Métier". **Dictionnaire du travail**. Paris : PUF, 2012. p. 462-468.

PLIHON, Dominique. **Le nouveau capitalisme**. Paris : La découverte, 2009.

ROCHE, Pierre. **Une santé d'acier**. Paris : Editions du CNRS, 1987.

SCHÖN, Donald. **Le praticien réflexif**. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal, Éditions Logiques, 1994.

WEICK, Karl. **Sensemaking in Organizations**. Londres : Sage, 1995.

WINDOLF, Paul, 1999, L'évolution du capitalisme moderne. La France dans une perspective comparative, **Revue française de sociologie**, v. 40, n. 3, p. 501-529, 1999.

Data da submissão: 15/02/2017

Data da aprovação: 01/04/2017

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES, CONTEXTO E CATEGORIAS

Teaching education for vocational education: conceptions, context and categories

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales¹

RESUMO

O texto envolve síntese de estudos na área da formação de professores para a educação profissional no Brasil, denominada Forprofep. Tem-se por finalidade contribuir para a elaboração de projetos político-pedagógicos de qualidade social nessa área. Parte-se de concepções sobre educação, educação escolar, educação de qualidade social e trabalho docente, com base sobretudo em estudos que discutem aquela formação. Para contextualizá-la, abordam-se características da contemporaneidade, tal como tratada por diferentes análises centradas na pós-modernidade, na sociedade da informação ou na globalização. Com base nas discussões anteriores, o texto discute as propriedades da Forprofep, no Brasil. Conclui-se com uma agenda de trabalho que, na contramão das práticas e políticas vigentes, vai ao encontro da luta por uma Forprofep de qualidade social.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Profissional. Qualidade da Educação.

ABSTRACT

This text involves a synthesis of studies on teaching education for the area of vocational education, in Brazil. The main objective is to contribute to political-pedagogic projects which have social quality. In this way, it is discussed some conceptions – education, schooling, social quality in education, and teacher work –, the context of contemporaneity, and properties of that teaching education. Theoretical framework is based on studies on teaching education and on different analysis about characteristics of contemporaneity. At the end, it is proposed an agenda for constructing practices and policies for reaching social quality in teaching education.

Keywords: Teaching education. Vocational education. Quality in Education.

¹ Professora titular aposentada da UFMG e do CEFET-MG. Professora do Ensino Superior, atualmente atua como professora colaboradora do CEFET-MG e como líder do Grupo de Pesquisa Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico (PETMET). E-mail: <mariarita2@dpgg.cefetmg.br>.

O objetivo deste texto é o de explicitar aspectos da formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio,² no Brasil, aqui denominada Forprofep, particularmente no que se refere a essa formação para as disciplinas das denominadas áreas técnicas. Tem-se como finalidade fornecer subsídios para a elaboração de projetos político-pedagógicos de Forprofep que tenham qualidade social.

Quanto ao seu conteúdo, o texto apresenta uma síntese de resultados de estudos sobre o tema (GARIGLIO et al., 2011; OLIVEIRA, 2013, 2014; OLIVEIRA; BURNIER, 2013; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2016), explicitando concepções defendidas. Além disso, a síntese será enriquecida com considerações relativas ao contexto em que a Forprofep se constrói. Isso porque parto de dois pressupostos.

O primeiro é o de que a dinâmica da totalidade de qualquer fenômeno, a qual é inexaurível ao entendimento humano, ocorre de forma dialética em torno de concepções opostas. Assim, para se entender de forma mais compreensiva as questões da Forprofep, no Brasil, há que se reconhecer que elas não são ilesas de um conjunto de contradições, que, obviamente, não são naturais e também não implicam polarizações, mas relações de afirmação e negação simultâneas, referentes a disputas societárias. O exposto implica a necessidade de se explicitarem, em análises e propostas da Forprofep, as concepções que se defendem, tendo em vista contribuir para uma formação comprometida com as concepções assumidas e os objetivos que lhes são correspondentes.

O segundo pressuposto refere-se à defesa da posição de que as características da Forprofep, no Brasil, em suas construções históricas de políticas e práticas, não se desvinculam do contexto político social mais amplo em que se situam, razão pela qual, nos limites deste texto, serão discutidos alguns aspectos da contemporaneidade.

Dentro disso, nas condições contraditórias em que a Forprofep ocorre no país, fica evidente o predomínio da sua organicidade com as características da formação social brasileira, dominante e predominantemente capitalista e de relações sociais, em uma democracia restrita. Esta tem se expressado, por exemplo, na definição de políticas e práticas de formação que não contemplam o caráter democrático o qual, pelas reflexões de Oliveira (1991), deveria ter esse caráter no seu conteúdo e no seu processo de elaboração, preservando-se a participação de todos os sujeitos sociais envolvidos, incluindo o diálogo e a negociação de conflitos.

CONCEPÇÕES RELATIVAS À FORPROFEP

Reitero, neste texto, concepções relacionadas à Forprofep que considero essenciais para o tratamento dessa formação numa perspectiva emancipatória.

Iniciando pela educação em geral, entendo que ela é um trabalho concreto de produção e reprodução social da existência humana, nas esferas material e espiritual. Na educação escolar, os sujeitos da situação pedagógica relacionam-se entre si e com o mundo natural e social. A educação escolar é um trabalho intencional, uma

² Este texto trata do nível médio de educação profissional, que será identificado aqui como EP. Para situações não referidas exclusivamente a esse nível, será utilizada a expressão educação profissional.

prática social que ocorre no dia a dia da escola, articulada às bases materiais da sociedade e a outras práticas sociais com as quais se relaciona de forma dialética.

A partir disso, defendendo a escola, pública e gratuita, diga-se de passagem, com qualidade social. Ou seja, um espaço de assimilação crítica e reconstrução de conhecimentos científico-tecnológicos e culturais, acumulados pela humanidade. E isso em interconexão com as práticas sociais e vivências de diferentes classes, grupos e culturas, por meio do acolhimento das diferenças e da diversidade social e cultural.

Uma educação escolar que favorece a autonomia do professor e que tem por finalidade contribuir para a educação omnilateral de pessoas que sejam autônomas, cidadãos críticos e propositivos, nos âmbitos individual e coletivo. Uma educação que contribui para uma formação social comprometida com a humanização dos seus sujeitos, com a luta contra a exploração, a dominação, a exclusão, em âmbito mundial, e tendo a consciência crítica da educação como direito. Uma educação escolar comprometida com a ética, com o desenvolvimento com sustentabilidade socioeconômica e cultural e com a responsabilidade ambiental.

Além disso, a qualidade social da escola envolve a “qualidade negociada”, tal como discutida por Moreira (2013), e que é centrada na criatividade e na capacidade de os sujeitos escolares conduzirem coletivamente o processo curricular. Essa qualidade envolve a colaboração e o “debate permanente entre os diversos atores e grupos sociais interessados no processo em pauta” (MOREIRA, 2013, p.90).

Quanto à docência, ela é um trabalho que tem as características de atividade reversível, de pensamento complexo, investigativo, com aspectos laborativo, intencional, ético e relacional, como um trabalho humano. Também implica um conhecimento especializado, conforme Roldão (2009), e que busca viabilizar a aprendizagem de algo por parte de alguém.

Assim, a produção acadêmica, p. ex.: Tardif (2002), tem mostrado que o exercício da docência implica saberes, e estes envolvem, entre outros, conhecimentos da área da educação. Ao encontro disso, pode-se afirmar que a construção da docência, mesmo quando o conhecimento teórico dos seus sujeitos não se apresenta mais explícito, não pode prescindir de conhecimentos teóricos da área educacional, quando se propõe a desenvolver um trabalho crítico e criativo.

Nesse contexto, não se pode dizer que há um corpo de conhecimento sistematizado e denso, na área da educação, acerca do ensino em sala de aula como um trabalho, na perspectiva de se discutirem os *gestos* didáticos, como na área da linguística e das letras.³ No entanto, é perceptível que esse trabalho, como de resto todo o trabalho do professor, exige profissionais que não sejam apenas técnicos. É um trabalho que exige intelectuais transformadores, para utilizar expressão de Giroux (1997), em processo de permanente desenvolvimento profissional.

Isso vai ao encontro da natureza da formação inicial dos professores, na atualidade, que não se configuraria mais como a de formação definitiva para a inserção no mercado de trabalho, ou mesmo a de formação para a vida. Acompanhando a exigência de atualização contínua dos trabalhadores, pelos novos requisitos de

³Ver, por exemplo, Barros (2013) e Santos (2016).

qualificação, a capacitação e a qualificação do professor tendem para a formação ao longo da vida ou ao longo da vida produtiva, e não para a vida ou para o trabalho.

É com essa compreensão que se defende a formação inicial e continuada de professores em geral e a Forprofep em particular. No caso da formação inicial, ela não é entendida como uma etapa isolada no preparo profissional do professor de EP ou desvinculada da sua trajetória profissional e pessoal. Além disso, defende-se uma formação inicial que não se reduz a uma mera complementação pedagógica sobre uma formação relativa a conteúdos específicos a serem ensinados. Ao profissional cuja formação inicial é feita apenas na perspectiva dessa complementação prefere-se entendê-lo como regente de classe.

O trabalho do professor tem uma dimensão mais alargada do que a do ato de transmissão de conhecimentos em salas de aula, ainda que seja para que os alunos os assimilem criticamente. Ele não se esgota nos limites dos processos de ensino e de aprendizagem, que se desenvolvem no contexto das relações professor-aluno, em uma dada sala de aula, porquanto se relaciona com atividades de investigação e de criação também para além da aula. Em outras palavras, o professor é mais do que um regente de classe.

O professor é quem conta com uma formação em cursos com integralidade própria, adquire experiência na docência e domina os conhecimentos da área que ensina e da área da educação, articulados por integração. É quem estuda nessas áreas, contribuindo para o desenvolvimento teórico-prático da área da própria docência.

Quanto à formação continuada, concordando com Gatti e Barreto (2009) e Candau (2015), ela é entendida de forma estreitamente relacionada à formação inicial e se coaduna com a ideia de aprendizagem permanente, em termos de desenvolvimento profissional. Envolve todos os processos formativos, ao longo da trajetória profissional do professor, não se reduzindo a capacitação, treinamento ou reciclagem. Além disso, deve levar em conta a valorização dos saberes docentes.

Isso posto, há que se registrar que a dimensão da formação propriamente dita na Forprofep é um dos elementos da profissionalização do professor das disciplinas técnicas da EP, e essa profissionalização implica, também, questões de salário, carreira e condições objetivas e subjetivas de trabalho. Entre elas, nunca é demais lembrar os mecanismos de controle presentes nas políticas e práticas da área. A rigor, elas cerceiam a autonomia do professor nos limites de critérios de avaliação educacional, comprometidos com a competitividade e responsabilização individual dos professores e dos próprios alunos pelos fracassos escolares.

Importa registrar, ainda, que as condições da docência não são constrangidas: apenas pela regulação própria do modo de produção capitalista, que compromete o sentido ontológico do trabalho humano, caracterizador das relações entre os seres humanos e destes com a natureza; mas, também, pelo fato de o professor se identificar com os valores, costumes e interesses dos grupos e das classes aos quais pertence.

Nessa direção é evidente a manifestação de aspectos da cultura do campo da Forprofep no discurso dos docentes das áreas técnicas. Como expressão das políticas e práticas nesse campo, para eles, a Forprofep é entendida basicamente como: experiência no setor produtivo, ou formação no bacharelado ou cursos de

tecnólogos, acrescida de cursos de curta duração sobre conteúdos pedagógicos específicos, ligados, por exemplo, a recursos de comunicação. Além disso, dependendo da instituição em que trabalham, eles expressam maior ou menor sensibilidade para questões sociais, maior ou menor peso conferido ao domínio estrito de conteúdos específicos, maior ou menor condição de articular o ensino com a pesquisa e realizar trabalhos interdisciplinares.

Com base em todo o exposto, defende-se um projeto de Forprofep relacionado a processos formativos, mediadores das relações entre trabalho e educação, numa perspectiva emancipatória, porquanto de qualidade social. Ela se materializa em processos comprometidos com a formação humana e vinculados ao avanço da consciência crítica sobre a importância: da formação profissional de excelência, na área da docência na EP; e da autonomia e profissionalização do professor dessa área. Ele não pode, nas expressões de Kuenzer (1999), ser tratado como “professor sobrando” para alunos “sobrantes”.

O CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE

Em primeiro lugar, o termo contemporaneidade vem aparecendo com frequência, na produção acadêmica, para se referir a transformações sociais, políticas, culturais, científico-tecnológicas e econômicas no nosso tempo. Apesar das características dominantes, essas transformações não representam um bloco uniforme, mas traduzem contradições históricas, em função de projetos em disputa, construídos na sociedade constituída de relações entre grupos, classes e culturas.

Importa registrar também que, na contemporaneidade, assiste-se a um processo de encurtamento das distâncias entre os povos ou aproximação entre os seres humanos, cotidianamente inseridos em espaços geográficos diferentes, ao lado de uma aceleração do tempo, tendo em vista o desenvolvimento tecnológico. A rigor, isso se inicia com a própria humanidade e aquela aproximação pode assumir formas variadas, relativas, por exemplo, à viabilidade de contato pessoal, à comunicação escrita, à troca de mercadorias ou informações. Além disso, o processo em pauta se manifesta de forma desigual nas diversas regiões do mundo e em função de momentos históricos. Tem envolvido avanços e recuos, embora se possa afirmar que a tendência atual seja a do seu crescimento na sua estreita relação com as características apresentadas a seguir.

Na caracterização da contemporaneidade, como discute Hennigen (2007), encontram-se, não completamente excludentes entre si, análises centradas nas categorias da pós-modernidade (termo introduzido por Lyotard na década de 1970, e que, a rigor, congrega posições diferentes em termos da sua natureza e características), da denominada sociedade da informação ou em rede, ou, ainda, da globalização atual.^{4,5} Esta, tendo como marcos simbólicos a derrubada do muro de Berlim, em 1989, e o desaparecimento da União Soviética, em 1991, que definem o fim de um mundo bipolar e o início da imposição do capitalismo, no âmbito

⁴ Para uma discussão do tema da globalização, de forma compreensiva e sintética, ver: Giroletti (2005) e Lima Filho (2004).

⁵ Como discute Klagsbrunn (2008), o termo globalização, de origem inglesa, é repellido por François Chesnais, que cunha e difunde o termo mundialização. Obviamente, essa opção implica uma densa discussão, particularmente na área da economia, que não será abordada neste texto.

mundial. Para os objetivos deste texto, convém registrar que, na área da educação, a discussão da globalização encontra-se, de forma expressiva, em textos de Frigotto (p. ex.: Frigotto, 2000).

Discutindo-se a contemporaneidade pelas categorias mencionadas, têm-se, entre outros aspectos, os que se seguem, envolvendo diferentes posições teóricas.

1. A crise das metanarrativas e da razão única, das hierarquias de conhecimentos e culturas, ao lado da defesa da diversidade; a diluição dos limites entre aparência e realidade; um novo ciclo de compressão do tempo-espaço na organização do capitalismo. E dentro disso, a defesa do respeito às diferenças e dos direitos humanos, incluído o da educação escolar, em âmbito mundial, e da não transformação das diferenças em desigualdades.

2. As transformações tecnológicas, particularmente, nos âmbitos da informação e comunicação e da empresa flexível e integrada. Isso favorecendo a divulgação do conhecimento e o seu domínio, por parte da humanidade, intensificando e estreitando a aproximação entre pessoas, grupos e classes de diferentes regiões e países. De outro lado, a não concretização das promessas do desenvolvimento econômico em relação à suposta melhoria de vida, para a maioria da população mundial, com intensificação e precarização do trabalho humano.

3. A existência de um novo padrão de sociabilidade, com a comunicação entre os seres humanos mediada pelos celulares e pelas redes sociais. Com isso, de um lado, ocorrem as interações em tempo real no espaço das redes, e, de outro, o enfraquecimento das interações presenciais entre as pessoas.

4. Nesse contexto, o aumento da exclusão social, do desemprego estrutural, da concentração da riqueza e da monopolização do conhecimento científico-tecnológico, de ponta, por um número cada vez menor de sujeitos e grupos econômicos.

A maioria das características da contemporaneidade vai ao encontro da expansão planetária do capitalismo, da ideologia dominante do neoliberalismo, da despolitização para o entendimento da competição e da meritocracia como saudáveis e necessárias.

Na área educacional, essas características implicam transferir para os seus agentes a responsabilidade de disputarem, no mercado, a venda dos seus produtos. Além disso, tem-se como objetivo o de preparar o trabalhador para o domínio de novos requisitos de qualificação e formação profissional e para o desemprego. Esse objetivo fundamenta aquela exigência de atualização contínua dos trabalhadores, dadas as supostamente indiscutíveis novas formas de organização da produção.

Nesse contexto, há aspectos que convém reforçar e que expressam contradições societárias. O primeiro refere-se ao fato de que, no debate modernidade/pós-modernidade, persistem análises e práticas que reforçam as características do projeto de modernidade na contemporaneidade. E mesmo sem desconsiderar aspectos da crítica pós-moderna, elas defendem a capacidade racional e crítica dos seres humanos no mundo, na perspectiva utópica da construção histórica de uma sociedade humanizadora.

Em relação à sociedade da informação, presencia-se uma tensão entre o instrumentalismo universal abstrato das redes e identidades culturais, historicamente enraizadas. Estas envolvem questões de gênero e etnia, movimentos sociais de defesa

pelos direitos humanos, movimento ambientalista, entre outros, no bojo de resistências à ordem dominante. Implicam relações contraditórias entre a rede e o ser, tal como discute Castells (1999, 2000a, 2000b). Assim, em oposição à rede, reafirmam-se velhas e constroem-se novas identidades culturais que resistem à sua discriminação, e excluem a rede, ou se integram a ela, por vezes, perversamente, por meio até de atividades marginais em relação aos valores assumidos pelo sistema social dominante.

Finalmente, na caracterização da contemporaneidade, com base na categoria da globalização, há que se reconhecerem, também, resistências histórico-culturais. Estas, em relação à conformação dos sujeitos ao capitalismo globalizado e, na educação, ao produtivismo, como evidenciam experiências e propostas na educação profissional na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), para citar apenas um exemplo. Entre elas cumpre mencionar práticas de gestão escolar e de ação didática que buscam desenvolver e se comprometem com a formação omnilateral dos trabalhadores, com base na concepção de ensino médio integrado. Por este, tal como discutido no livro de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), as disciplinas ditas acadêmicas são tratadas de forma integrada às de formação profissional propriamente dita, em projetos permeados pela relação estreita entre ciência, cultura e trabalho, pelo trabalho como princípio educativo, e visando à educabilidade do trabalhador com uma formação de qualidade social.

Para se entender a Forprofep nas condições da contemporaneidade há que se contextualizá-la, também, no âmbito das políticas educacionais, que, por sua vez, reforçam as características dessas condições.

No Brasil e, muito contundentemente, na América Latina, tais políticas sofrem um processo global de padronização, comprometido com a manutenção e expansão do capitalismo contemporâneo, orientado por organismos internacionais como o Banco Mundial.

Acompanhando as definições dessas políticas, bem caracterizadas por Evangelista (2013) e Libâneo (2013), da década de 1990 até a atual, tem-se um expressivo percurso. Este vai da “Educação para Todos” e pela eficiência no âmbito da gestão (já na década de 1980 e subsequentes) à proposta de “Aprendizagem para Todos” (Documento do BM, de 2011). E, nesse caso, a eficiência da educação para o desenvolvimento econômico e da escola correspondente encontra-se nos mecanismos de controle e exames do domínio de conhecimentos básicos pelos alunos e do acolhimento escolar das diferenças, desde que voltado para a integração social.

Da “Educação para Todos” proposta em 1980 à “Aprendizagem para Todos” (ênfaticada em 2011), passa-se pelas orientações da qualidade do ensino por resultados, das inovações e reforma sistêmica na educação, do currículo em termos de base global de conhecimentos e da educação como mercado emergente. Finalmente, a concretização dessas orientações passa pelas parcerias público-privadas (a partir dos anos 2000).

Pode-se dizer que chamam a atenção dois aspectos mais atuais: (a) as parcerias público-privadas, evidenciando o quanto a economia de mercado está presente na educação; e (b) a proposta de “Aprendizagem para Todos”. Ela vai ao encontro da posição de se olhar para dentro da sala de aula, identificando práticas eficientes ou não de ensino, merecedoras, portanto, de prêmios, incentivos ou sanções.

Para o ajuste às características mencionadas, no caso da Forprofep, reforçam-se políticas e práticas que a vêm caracterizando pela predominância de uma formação que se afasta daquela qualidade social. Para a superação do exposto, há que se reconhecerem algumas propriedades ou categorias dessa formação, tal como vigentes, no Brasil, na atualidade.

CATEGORIAS DA FORPROFEP

Uma vez abordadas as concepções aqui defendidas e o contexto social mais amplo em que a Forprofep se situa, apresenta-se, a seguir, um conjunto de propriedades ou categorias dessa formação, que evidenciam estreita relação com esse contexto. Nesse conjunto, salientam-se as questões das políticas para o campo da Forprofep. Entretanto, por questões de ordem lógica, a discussão dessa categoria será precedida por considerações de evidências sobre a importância de se tratar essa formação e sobre a natureza desse campo.

A – POR QUE TRATAR DA FORPROFEP E COMO ELA SE CONFIGURA NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Relevância e necessidade lógico-histórica de se tratar da Forprofep no Brasil e a Forprofep como um campo de disputas

Entre os fatores que evidenciam essa relevância e necessidade, destacam-se: (a) a complexidade do mundo do trabalho com o novo estágio de desenvolvimento tecnológico e os mencionados novos requisitos de qualificação; (b) a oferta do ensino médio integrado, particularmente na RFEPCT, implicando a necessidade de se capacitarem professores para desenvolvê-lo: e (c) os vários planos e programas governamentais na área da educação profissional.⁶

Deve-se lembrar de que os Planos de Expansão do Governo Brasileiro na educação profissional, iniciados em 2005, geraram uma ampliação expressiva de matrículas nessa modalidade de educação escolar e novos cargos efetivos de professor, pelo menos na RFEPCT. Lembre-se, ainda, na Meta 11 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b), pela qual as matrículas na EP deverão ser triplicadas, o que interfere no aumento da necessidade de ampliação das funções docentes para essa educação. Ao lado disso, a nova institucionalidade da maioria das instituições da RFEPCT, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), pela Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008b), amplia a autonomia dessas instituições, na oferta da formação de professores, ao tempo em que se ampliam as ações e os programas de educação profissional, pelos quais os Institutos são chamados a se responsabilizarem.

Além disso, a relevância e a necessidade de se discutirem e construírem projetos de Forprofep de qualidade social, no país, mostra-se de extrema urgência, com a aprovação da Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017). A partir dela, discutem-se e organizam-se resistências quanto a vários aspectos, entre os quais: incertezas acerca da continuidade da oferta do ensino médio integrado, até então defendido

⁶ Sobre programas nacionais nessa área, ver: Kuenzer (2010b) e Machado (2011).

pelas próprias políticas na área, no qual os professores atuam, particularmente na RFEPECT; e a questão da aceitação do notório saber para a docência na área, o que põe em risco aquela formação desejada para o professor da EP. Essas resistências implicam a continuidade do movimento contrário à Medida Provisória nº 746/16 (BRASIL, 2016), que deu origem à mencionada Lei. Nesse movimento, cumpre salientar eventos regionais sobre a matéria, ocorridos sob orientação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)⁷ e o posicionamento do Conselho Nacional das Instituições da RFEPECT (CONIF) a respeito, o qual deu origem à Carta de Vitória (CONIF, 2016).

Por todo o exposto, demanda-se o tratamento cuidadoso da Forprofep, sob pena de se comprometerem: a sustentabilidade daqueles planos e programas em curso no país, diga-se de passagem; e, até mesmo, a existência dessa formação. Também ficam evidentes contradições no interior das quais se salienta o campo da Forprofep, que, tal como explicita Kuenzer (2011), é um campo de disputas. De fato, há que se reconhecer que as políticas e práticas na educação em geral, na educação profissional em particular e na Forprofep não são expressão de interesses homogêneos. Elas se constroem em um jogo de forças e interesses diversos e distintos, expressando contradições históricas, porquanto orgânicas àquelas propriedades do contexto social mais amplo.

Assim, constroem-se projetos formativos e se definem políticas para a EP referentes a concepções contrastantes. Elas se distinguem pela ênfase na afirmação ou negação da categoria do “cidadão produtivo”, como tratada em Frigotto e Ciavatta (2006), consoante com o produtivismo e a ênfase na posição de educação a reboque do mercado de trabalho. Junto a isso, acolhem ou rejeitam, em maior ou menor grau, o reconhecimento da especificidade e complexidade da formação de professores para a EP. Isso de forma a não invalidar mas reforçar a necessidade de sólida formação de caráter regular, de forma similar à formação dos professores em geral, e, portanto, priorizando-se a formação inicial nas licenciaturas, em detrimento da improvisação e do privilégio da certificação.

Uma política dual para a formação de professores

Historicamente, no Brasil, a Forprofep vem sendo tratada como algo especial porquanto diferente em relação às políticas gerais de formação de professores. Além disso, ela vem marcada pelo caráter emergencial, sem integralidade própria, carecendo de marco regulatório, materializada por propostas aligeiradas, sinalizando uma política de “falta de formação”.

Essa situação indica menos a identidade particular da Forprofep do que o fato de essa formação não se revestir de unidade em relação às políticas gerais de formação de professores, no país. Manifesta a realidade cindida da educação brasileira, nas condições das mencionadas características da contemporaneidade. Essa situação implica trajetórias diferentes de formação, hierarquizadas, com graus distintos de qualidade, para clientela diversificada, evidenciando a estreita relação entre a educação e a organização do processo de trabalho, naquele contexto social mais amplo.

⁷Ver, a propósito, por exemplo: ANDIFES, 2016.

Isso fica bem evidente na atual legislação brasileira que, ao contrário de anos atrás, conta com um conjunto de documentos vigorosos que fundamentam a Forprofep. Em primeiro lugar, em 2008, há a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pela Lei nº 11.741/08 (BRASIL, 2008a), pela qual a educação profissional é explicitamente considerada uma modalidade da educação. Por isso, supõe-se que as exigências de formação de professores para a educação básica seriam aplicadas também à EP. Há, também, o Decreto nº 6.755/09 (BRASIL, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a Resolução nº 6/12 (BRASIL, 2012) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015) das diretrizes para a formação de professores da educação básica, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014b) e a Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017) sobre a reforma do ensino médio.

Nesse conjunto de documentos normativos, encontra-se a defesa de maior organicidade na política educacional e articulação entre instituições formadoras e a escola básica e entre a formação inicial e a continuada de professores. Quanto ao leque de possibilidades de Forprofep que são apresentadas, ele envolve diferenças que delineiam mais um cenário de completação de normas do que de conflito entre elas. Assim, além da licenciatura para a formação inicial do professor da EP, o que se pode constatar é a possibilidade de outras formas de formação, por meio, por exemplo, de programas de formação pedagógica, para a docência, a propósito, para os professores de todo o ensino básico, no caso de graduados que queiram se dedicar a esse ensino.

Nessas condições, se, de um lado, o PNE, por exemplo, afirma a Forprofep fundamentalmente pela licenciatura, visto que, pelo Plano, esta será assegurada para todos os professores da educação básica, simultaneamente nega isso para o professor da EP. Nessa direção, a Estratégia 15.13 propõe o desenvolvimento de modelos de formação diferenciados para a Forprofep e que valorizam a experiência prática. Como isso não é apresentado como uma das alternativas de formação, fica de certa forma estabelecido que esses modelos são a alternativa para a Forprofep, o que não rompe com aquelas características históricas próprias das políticas desse campo.

Conforme discussão sobre a Forprofep no PNE:

o caráter mais vigoroso dessa regulamentação – uma lei –, de um lado supera a histórica falta de regulamentação para o campo, mas, tal como disposto, pode reforçar alternativas de formação precária, de caráter meramente complementar ou, até mesmo, a falta dela. Neste caso, por modelos, que, por exemplo, possam subsumir a formação escolar pela prática de profissionais experientes. (OLIVEIRA, 2016, p.150).

Com base nos conteúdos dos saberes do professor da EP, tal como discutido anteriormente, o caráter diferenciado da docência na EP que reforça a importância, sim, da experiência prática na área específica de exercício profissional, não justifica a supressão ou o aligeiramento da formação acadêmica por essa experiência. A Forprofep de qualidade social não prescinde da formação ampla e intensa que articule os conteúdos dos saberes do professor da EP.

Junto às definições para a formação inicial, o conjunto de documentos legais em pauta refere-se também à formação continuada e à formação em exercício dos professores. Quanto a esta última, além da mera certificação da experiência, no caso

da EP, admitem-se os cursos e programas especiais, para todos os professores da educação básica, sem formação específica na área em que lecionam. A rigor essas condições atendem a princípios de realidade e razoabilidade.

Conforme referência no mencionado texto em que se aborda o PNE:

em 2014, segundo Sinopses estatísticas do INEP, na EP, havia um total de 75.538 professores com nível superior de escolaridade, mas, entre eles, 54.667 sem licenciatura. Além disso, havia 8.554 com nível médio de escolaridade e 82 com escolaridade abaixo desse nível. (OLIVEIRA, 2016, p.151).

No entanto, o que, de um lado, pode-se considerar como indo ao encontro dos princípios mencionados, por outro, reforça a não desejada história de precária Forprofep e a cultura correspondente pela qual a EP não precisa de professor.

E nesse sentido, pode-se dizer que a Forprofep continua padecendo daquela falta de unidade em relação à formação do professor da educação geral. Proposta diferenciada para a Forprofep não apenas potencializa, mas reforça a dualidade que historicamente permeia o nível médio de ensino, no país, como uma manifestação contundente da dualidade estrutural na base da sociedade brasileira, no contexto da sua organicidade com as contradições da contemporaneidade.

Quanto à formação continuada, reiteram-se as posições de que: ela é um componente essencial da profissionalização docente; há várias formas de se efetivá-la; e o ambiente escolar é um espaço até mesmo necessário na formação do professor. No entanto, isto vai de encontro às disposições que minimizam a importância desse ambiente pelo reforço à experiência prática, fora da escola, no caso da formação inicial.

Finalmente, tem-se uma reflexão sobre a matéria:

a tradução da especificidade da Forprofep em necessária diferença de formação termina por transformar essa diferença no predomínio da desigualdade na Forprofep, em relação à formação do professor do ensino médio em geral. Além disso, a possível certificação da experiência no mercado de trabalho, como forma legítima de Forprofep, implicaria a subordinação consentida da formação à prática precarizada do trabalhador no mercado de trabalho. (OLIVEIRA, 2016, p.153).

Essa situação se agrava com aquela nova lei de reforma do ensino médio, pela qual a formação do professor pode ser suprimida pelo notório saber.

B – OUTRAS PROPRIEDADES

Diálogo com o campo geral da formação de professores e hierarquização dos saberes docentes

Indo ao encontro das características da política na área da educação profissional, o campo consolidado da formação de professores em geral quase não vem abordando a Forprofep, quer nos eventos, quer nos grupos de pesquisa, quer nos produtos – livros, artigos etc. – que objetivam, nas expressões de Bourdieu (1980, 2004), o “capital cultural” daquele “campo”.

Além disso, no caso da formação de professores em geral, muito das discussões tem girado em torno dos temas do professor reflexivo, do professor pesquisador, dos

saberes da docência e, mais recentemente, das práticas e experiências inovadoras. Em geral, os fundamentos dominantes a respeito são estudos de Schön, Nóvoa, Pérez Gomez, Zeichner e Tardif.⁸

Já os estudos sobre a Forprofep são permeados por discussões e concepções sobre a categoria trabalho, o trabalho como princípio educativo e o ensino e o currículo integrados. Têm fundamentação no materialismo histórico-dialético, abordando-se a existência de projetos diferenciados de educação e o reconhecimento de que o campo da formação de professores é um campo de disputas.

Apesar do exposto, pode-se dizer que, nos últimos anos, tem havido busca de diálogo entre os sujeitos da formação de professores em geral e os sujeitos da Forprofep. Evidencia-se esse diálogo em eventos na área da educação, no país, tais como: o *X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, ocorrido em 2009 (PINHO, 2011), o *XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (ENDIPE), em 2010 (KUENZER, 2010), ou a *35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED), de 2012 (ANPED, 2012).

Quanto à hierarquização dos saberes docentes, a importância e o papel de conhecimentos de diferentes áreas na Forprofep implicam uma hierarquização, pelos próprios sujeitos da EP, em consonância com as políticas correspondentes.

Importa registrar que os saberes do professor da EP, particularmente aqueles relativos às áreas técnicas, têm como conteúdos, conforme Kuenzer (2010a): “conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área de trabalho a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiências no trabalho e na educação”.

No entanto, não raro, é visível a hierarquização entre esses saberes, em favor da experiência laboral, de um lado, e em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, de outro. Isso se traduz pelo mantra de que “em EP quem ensina deve saber fazer”. E, quando essa frase é completada com aquela “quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar”, o conceito de ensino tem a ver com um grande reducionismo. Deste faz parte o entendimento de que o pedagógico reduz-se a um conjunto de procedimentos e técnicas para facilitar a apresentação e a comunicação, como se constatou, anteriormente, de um dado conteúdo disciplinar, pelo professor. E isso poderia ser objeto de um processo de formação aligeirada e desintegrada da aprendizagem do conteúdo específico e dos conhecimentos do setor produtivo.

A despeito do exposto, um dos estudos realizados com observação de aulas de docentes de cursos de qualificação profissional e entrevistas com eles sinalizou algo diferente (GARIGLIO et al., 2011).

De fato, a experiência laboral confere significado expressivo aos conteúdos e às atividades didáticas na área da educação profissional. Mas, ao mesmo tempo, apenas essa experiência, por parte de quem leciona nessa área, relaciona-se a uma prática rotineira, efetivada pelos recursos da apresentação, demonstração, imitação e apreciação ou avaliação. É uma prática muito ligada à concepção reduzida de que professor é aquele que passa um “como fazer” para uma dada turma de alunos.

⁸Ver: Nóvoa (1992, 2009); Schön (1983); Tardif (2002); Tardif e Lessard (2005) e Zeichner (2008).

Por outro lado, as práticas pedagógicas em que os alunos se envolvem na discussão e descoberta de conhecimentos relacionam-se à formação na licenciatura, por parte dos professores. Esta, na perspectiva: do domínio de conceitos científicos e tecnológicos das áreas da educação e do conteúdo que se ensina; e da leitura crítica do mundo.

Em resumo, o que se constatou é o fato de que a formação específica para o magistério é importante em termos de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade social, na educação profissional.

Caráter histórico e político da oferta da formação de professores na RFEPCT

Finalmente, tendo em vista a presença das instituições da RFEPCT na formação de professores, sobretudo a partir da lei dos IFs, considera-se importante incluir neste texto breves considerações acerca da oferta dessa formação nessa Rede.

Em primeiro lugar, nos discursos e nas práticas na área da educação profissional, é comum a menção a uma série de dificuldades que limitam a oferta da formação de professores para as áreas técnicas. Entre tais dificuldades, encontram-se questões de demanda, falta de diretrizes para as licenciaturas nas áreas técnicas, além da falta de clareza sobre como elaborar projetos de formação, tendo em vista as habilitações em que o futuro professor vai se formar. Isso em relação ao conjunto de eixos tecnológicos e disciplina(s) possíveis em que um professor pode atuar. Assim, historicamente, as instituições da RFEPCT não vêm se ocupando, preferencialmente, da formação de professores para as áreas técnicas.

Ao lado das dificuldades mencionadas, a natureza da oferta da formação de professores na Rede teria a ver com razões de ordem histórico-política, que nem sempre são consideradas. Em outras palavras, às instituições da Rede em pauta interessaria ampliar suas ofertas educacionais em nível superior, para se consolidarem como instituições desse nível. No entanto, com autonomia para a oferta de cursos de licenciatura e em face de dificuldades operacionais, a despeito das resistências internas e externas, as instituições passam a ofertar cursos de licenciatura, mas, sobretudo, nas áreas ditas científicas. Assim, em 2014, segundo Oliveira e Oliveira (2016), havia 211 ofertas de licenciatura na RFEPCT. Excluída a oferta de 36 cursos de Licenciatura especificamente em Química, considerada área científica, mas também técnica, apenas 38 cursos se referiam às denominadas áreas técnicas.⁹

CONCLUINDO

Tenho defendido que a construção de políticas e práticas de uma Forprofep de qualidade social, no contexto da contemporaneidade, envolve o compromisso com a perspectiva de luta política contra-hegemônica, considerando-se esse contexto em que aquela formação se constrói. Por sua vez, a perspectiva em pauta envolve uma agenda de trabalho coletivo, tal como delineada a seguir.

⁹Encontra-se em andamento um conjunto de projetos de pesquisa sobre a formação de professores na RFEPCT, conduzidos pelo grupo de Pesquisa em Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico (PETMET), no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Esses projetos sinalizam que a situação descrita ainda se mantém.

1. Lutar coletivamente pelo reposicionamento do Ministério da Educação sobre a obrigatoriedade da licenciatura para a docência na EP, juntamente com uma política de Estado no campo dessa formação, envolvendo regulamentação para o exercício do magistério nessa modalidade de ensino.
2. Reforçar a luta dos profissionais da educação pela melhoria das condições materiais de exercício do magistério em geral e na EP em particular e pelo reforço à profissionalização do professor.
3. Ampliar espaços e tempos de diálogo entre pares no exercício do magistério na EP, especialmente quando estes carecem de formação inicial.
4. Comprometer-se com a formação continuada sistematizada, com garantia de financiamento público, em estreita relação com a formação inicial dos professores, e materializada em ações efetivas por parte das agências formadoras e das escolas em que eles atuam.
5. Aprofundar o conhecimento e o compromisso por parte dos sujeitos institucionais em relação às características históricas e identitárias da RFEPT, que contextualizam e alicerçam as definições atuais referentes à sua oferta na formação de professores.
6. Estabelecer diálogo e parcerias entre as instituições que ofertam cursos e programas de formação de professores.
7. Elaborar projetos político-pedagógicos de Forprofep de qualidade social e que impliquem: (a) estreita relação entre ensino, pesquisa, inovação e extensão; (b) atendimento às motivações dos jovens e adultos que potencialmente poderão optar pela Forprofep; (c) diferenciação na oferta, tendo-se em vista diferenças regionais e locais, que contam com número diferente de funções docentes necessárias em cada caso; e (d) consideração da natureza epistemológica dos conteúdos das áreas técnicas.
8. Realizar pesquisas sobre: (a) políticas públicas e institucionais e propostas concretas de Forprofep, envolvendo discussões sobre os currículos propostos; (b) saberes e práticas pedagógicas dos professores da EP e dos seus formadores, com comparação entre cursos de diferentes tipos e/ou para diferentes sujeitos.

Para terminar, na Forprofep de qualidade social há o reconhecimento do seu caráter político-pedagógico e, dentro disso, vale muito repetir aqui a afirmação de Nóvoa (2009, p.42) sobre a formação de professores em geral. Ela “deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a participação profissional no espaço público da educação”.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. **Manifesto do Colóquio Regional Sul: “Ensino Médio: reflexões e Propostas”**. 2016. Disponível em: <<http://sistemas.furg.br/sistemas/paginaFURG/arquivos/noticias/000028840000001439.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

ANPED. **35ª Reunião Anual da ANPED**. 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BARROS, E. M. D. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.13, n.3, p.741-769, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, página 1, 26 jun. 2014a. (Edição Extra)

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, página 1, 23 set. 2016. (Edição Extra)

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BOURDIEU, P. Quelques propriétés des champs. In: BOURDIEU, P. **Questions de Sociologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B. (Org.). **Educação**: tema em debate. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015. p.40-46.

CASTELLS, M. **Fim de milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.3)

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2)

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra. 2000b. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1)

CONIF. **Carta de Vitória**. 2016. Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/Carta_de_Vit%C3%B3ria_Reditec.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia (GO): CEPED Publicações, 2013. p.13-45.

FRIGOTTO, G. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.218-238.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GARIGLIO, J. A. et al. **Professores da educação profissional e tecnológica**: seus saberes e práticas profissionais. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2011. (Relatório Técnico).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROLETTI, D. Globalização: submissão ou comportamento crítico. **Caminhos**, Belo Horizonte, n.23/24, p.175-185, 2005.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.157-164.

HENNIGEN, I. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos. **Cadernos de Educação**, n.29, p.191-208, jul.-dez. 2007.

KLAGSBRUNN, V. H. Uma leitura crítica dos conceitos de mundialização do capital e de regime de acumulação com predominância financeira. **Crítica Marxista**, n.27, p.27-46, 2008.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, v.20, n.68, p.163-183, 1999.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p.497-518.

KUENZER, A. Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010b. p.253-270.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p.667-688, jul.-set. 2011.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia (GO): CEPED Publicações, 2013. p.47-72.

LIMA FILHO, D. L. **Dimensões e limites da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a EDP e Proeja. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p.689-704, jul.-set. 2011.

MOREIRA, A. F. B. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p.69-96.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. et al. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, B. M.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Licenciaturas nos Institutos Federais: aspectos para Discussão. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n.10, p.22-33, 2016.

OLIVEIRA, F. Uma alternativa democrática ao neoliberalismo. In: WEFFORT, Francisco et al. **A democracia como proposta**. Rio de Janeiro: IBASE, 1991.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A pesquisa sobre a formação de professores para a educação profissional. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 77-106.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores e a sua centralidade em didática e currículo. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto: Porto Editora, 2014. p.19-32.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; BURNIER, S. Perfil das licenciaturas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: CUNHA, D. M. et al. (Org.). **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica**: fundamentos e reflexões contemporâneas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013. p.145-166.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; NOGUEIRA, C. G. A formação de professores para a educação profissional e o plano nacional de educação (PNE): quais as perspectivas? **Hollos**, v.6, n.32, p.145-155, 2016.

PINHO, S. Z. **Formação de educadores**: dilemas contemporâneos. São Paulo: UNESP, 2011.

ROLDÃO, M. C. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

SANTOS, N. G. O trabalho do professor e seus gestos didáticos. **Na Ponta do Lápis**, v.12, n.27, p.12-17, jul. 2016.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. Nova York: Basic Books, 1983.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.103. p.535-554, maio-ago. 2008.

Data da submissão: 12/06/2017

Data da aprovação: 15/06/2017

DO DIÁRIO DE CAMPO: CONVERSAS COM PESCADORAS/ES DO PANTANAL MATO-GROSSENSE SOBRE CULTURA DO TRABALHO

From the field journal: conversations about work culture with fisherwomen and fishermen from Mato Grosso's Pantanal

TIRIBA, Lia¹
SANTANA, Fernanda²

RESUMO

Ao trazer à superfície o trabalho de campo realizado no âmbito de pesquisas fundamentadas no materialismo histórico dialético, o objetivo do artigo é identificar fios que tecem a cultura do trabalho da pesca artesanal profissional no Pantanal Mato-Grossense. Depoimentos de pescadores e pescadoras que acompanham a viagem dos pesquisadores/as em terra firme e nas águas do Rio Paraguai contribuem para responder algumas perguntas: Como se dá a organização do processo de trabalho? Como são as relações entre seres humanos e natureza? E entre os seres humanos entre si? Como se protegem dos perigos a que estão expostos? No acampamento, quais os costumes e normas de convivência? Existe algum tipo de associatividade? Cada pescador/a pesca para si próprio/a? A quem pertencem os frutos do trabalho? Afinal, qual o objetivo da pesca? Por que querem participar da formação de uma cooperativa? Que cultura do trabalho os pescadores e pescadoras desejam materializar? Como um dos muitos fios que tecem a cultura do trabalho da pesca artesanal profissional no Pantanal Mato-Grossense, indicamos que a lógica destrutiva do capital ameaça sobremaneira a flora, a fauna e modo de vida dos povos e comunidades tradicionais. Como procedimento de pesquisa, o texto foi discutido e conferido pelos sujeitos da pesquisa, ou melhor, pelos sujeitos de saberes.

Palavras-chave: Cultura do trabalho. Saberes do trabalho. Povos e comunidades tradicionais.

ABSTRACT

By bringing to the surface the field work carried out within the framework of researches based on dialectical historical materialism, the objective of this article is to identify threads that weave the work culture of the professional artisanal fishing in Mato Grosso's Pantanal. Testimonials from fishermen and fisherwomen who accompany the researchers' journey in the mainland and in the Paraguay River's waters, contribute to answering some questions: How is the work process organized? How are the relations between humans and nature? And among human beings? How do they protect themselves from the dangers to which they are exposed? What are the customs and norms of coexistence in the camp? Is there any kind of associativity? Do each fisherman or fisherwoman fish for him or herself? To whom do the fruits of labor belong? After all, what is the purpose of fishing? Why do they want to participate in the formation of a cooperative? What work culture do fishermen and fisherwomen wish to materialize? As one of the many threads that weave the work culture of professional artisanal fishing in the Mato Grosso's Pantanal, we indicate that the destructive logic of capital especially threatens the flora, fauna and way of life of traditional peoples and communities. As a research procedure, the text was discussed and conferred by the subjects of research, or rather, by the subjects of knowledge.

Keywords: Work culture. Work knowledges. Traditional peoples and communities.

¹ Doutora em Ciências Políticas e Sociologia pela Universidade Complutense de Madrid. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (Neddate/UFF). E-mail: <liatiriba@gmail.com>.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). E-mail: <fernanda.santana@cas.ifmt.edu.br>.

INTRODUÇÃO

O que exige explicação não é a unidade de seres humanos vivos e ativos com as condições naturais e inorgânicas de seu metabolismo com a natureza [...]. O que tem que ser explicado é a separação entre essas condições inorgânicas da existência humana e a existência ativa, uma separação apenas completada, plenamente, na relação entre o trabalho assalariado e o capital (MARX, 1985, p.82).

Cáceres, maio de 2016. Navegando pelas águas do Rio Paraguai, numa embarcação motorizada, adentramos numa pequeníssima parte do patrimônio ambiental do Sistema Paraguai – Paraná de Zonas Úmidas, que abrange Brasil, Argentina, Bolívia, Uruguai e Paraguai. Na atividade da pesca artesanal, homens e mulheres trabalhadoras do bioma Pantanal tentam ganhar a vida, quer como pescadores/as, quer como piloteiros/as que conduzem turistas para apreciar as belezas do Pantanal e, se possível, contribuir para que capturem uma das mil maravilhas existentes no bioma. São cerca de 1.000 espécies de aves, 300 espécies de mamíferos, 480 espécies de répteis e 300 espécies de peixes. Como não poderia ser diferente, o objetivo do trabalho dos pescadores e pescadoras é fisgar o peixe ou, como eles dizem, “o que se deseja é que o peixe abocanhe o anzol”.

O vento bate forte no rosto. Chapéu de pescador-pantaneiro e o corpo-todo-coberto para nos proteger do sol. Por sorte ou desmando da *Pacha Mama*, não faz tanto calor assim, como diziam. É tempo de peixe. Os preferidos são Pintados, Cacharas e Pacus. Existem outros peixes que não são considerados nobres e, portanto, podem ser encontrados no mercado por um preço baixo: Piraputanga, Piavuçu, Barbado, Jurupensém, Jurupoca, Palmito, Jaú, Pacupeva, Piranha, Bagre e Piau. Mas, como diz o ditado popular, “tudo o que cai na rede é peixe”? Como pescam os/as pescadores/as? Em que condições de trabalho? Como se organizam?

Máquina fotográfica à mão. Velas ao mar, quer dizer, ao sistema de áreas úmidas irrigadas pelas bacias dos rios Paraguai e Paraná. Queríamos capturar toda e qualquer imagem que pudesse anunciar elementos da cultura do trabalho da pesca profissional artesanal no Pantanal Mato-Grossense. Navegando aproximadamente 150 km rio abaixo, o vento e barulho do motor do barco só permitiram a troca de poucas palavras. A prosa com pescadores/as seria garantida em terra firme, nos acampamentos e outros espaços de convivência.

O barco saiu da Colônia Z-02 de Pescadores, em Cáceres (MT) – cidade carinhosamente conhecida como *Princesinha do Paraguai*. Antes da partida, visitamos a recepção e o salão onde os/as trabalhadores/as deixam suas bicicletas e motos em segurança para poder se aventurar no Pantanal em canoas, barcos e chalanas. É nesse espaço onde acontecem as assembleias da Colônia e também os encontros para formação de uma cooperativa. Ainda no terreno da Colônia, a primeira foto foi pousada na rampa de cimento que nos conduz às margens do rio, onde as embarcações estão atracadas. Nessa passagem estão gravados os nomes dos/das trabalhadores/as que a construíram: José Farias, Carlos S. Bispo (Carlinho), Nelso A. Santos, Lourenço, Mozena, Luis C. Sousa, Josué O. Vieira, Virgílio Costa, Inocência M. Silva, Jorge (Poconé), Virgílio, João Alves, Nivaldo, Reinaldo, Zé Rocha, Leôncio, Zé Meia Noite, Nilza, Vicente Paula, Ademir N. Souza e Milto.

No barco da frente, guiam-nos duas bravas, delicadas e atenciosas pescadoras: Dona Enilza e Dona Maria.³ Os sorrisos estampados no rosto não negam o quanto estão orgulhosas da oportunidade de conduzir duas pesquisadoras nas águas do Rio Paraguai. Elas sabem que têm muitas coisas para ensinar. Dedos em riste apontam para os espaços/tempos geográficos que os/as pescadores/as profissionais e amadores/as encontram para fazer do rio o seu meio de vida.

No mesmo barco que navega no remanso das águas do Rio Paraguai, navegam muitas perguntas: Como se dá a organização do processo de trabalho? Como são as relações entre seres humanos e natureza? E entre si? Como se protegem dos perigos a que estão expostos? No acampamento, quais os costumes e as normas de convivência? Existe algum tipo de associatividade? Cada pescador pesca para si próprio? A quem pertencem os frutos do trabalho? Na verdade, qual o objetivo da pesca? Por que querem participar da formação de uma cooperativa? Que cultura do trabalho os pescadores e pescadoras desejam materializar?

Importante destacar que o diálogo com os/as pescadores/as, iniciado no Pantanal, prosseguiu em *terra firme*, graças à participação no último encontro do Curso de Socioeconomia Solidária e Pescadores: Formação para o Trabalho Associado, promovido pelo Núcleo UNEMAT – UNITRABALHO, da Universidade do Estado do Mato Grosso. O objetivo do curso foi a capacitação de pescadores/as filiados/as à Colônia de Pescadores e Aquicultores Z-02 de Cáceres e de membros da Associação dos Pescadores Profissionais de Cáceres (APEC), visando ao desenvolvimento de práticas econômicas sustentáveis e solidárias. O curso atendeu cerca de 30 pescadores/as, possibilitando o processo de incubação de uma cooperativa.

Como resultado do trabalho de campo realizado no âmbito de duas pesquisas,⁴ o objetivo do texto é identificar alguns fios que tecem a cultura do trabalho da pesca artesanal profissional. Em primeiro lugar, apresentamos aos leitores alguns dados sobre o Pantanal, enfatizando que a lógica destrutiva do capital ameaça sobremaneira a flora, a fauna e o modo de vida dos povos e comunidades tradicionais. Em seguida, no diálogo com pescadores e pescadoras, identificamos a pesca artesanal e sua relação com os diversos tipos de embarcação. Focalizamos os acampamentos como locais de trabalho e moradia provisória, bem como algumas maneiras de se proteger dos perigos da natureza, em especial da Onça Pintada – entidade material e simbólica. No terceiro momento, fazemos emergir outros elementos que indicam a organização do trabalho, mediada por conhecimentos produzidos e partilhados na labuta da pesca. Antes de concluir, reproduzimos as questões/perguntas que orientaram um *grupo de discussão* no curso promovido pelo Núcleo UNEMAT – UNITRABALHO e dinamizado pela Rede de Pesquisa-Ação

³ Depois de discutir o conteúdo do artigo, os pescadores e as pescadoras que participaram da pesquisa de campo consentiram a revelação de seus nomes e assinaram o termo de uso de imagem e de seus depoimentos. Desta forma, suas falas estão identificadas e reproduzidas exatamente como foram proferidas, conservando as expressões populares e os maneirismos regionais.

⁴ Referimo-nos à pesquisa *Reprodução ampliada da vida: dimensões educativas, econômicas e culturais do trabalho de produzir a vida associativamente*, coordenada por Lia Tiriba (UFF) e à pesquisa *Relações entre seres humanos e natureza: a cultura do trabalho da pesca artesanal no Pantanal Mato-Grossense*, de Fernanda Santana (Doutoranda em Educação UFF (bolsista do CNPq). O trabalho de campo contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital Universal (2014 - 2017) que contemplou a pesquisa *Trabalho associado, cultura do trabalho e saberes da experiência: resistência e produção da vida em comunidades tradicionais de Mato Grosso*, coordenada pelo Prof. Dr. Edson Caetano (UFMT), com a qual as duas pesquisas acima se articulam.

em Educação Popular e Trabalho Autogestionário - Rede EPTA.⁵ Nossa intenção foi problematizar as contradições das relações de convivência que os futuros associados desejam estabelecer com a natureza, entre si e o mercado.

Como Gramsci (1958), acreditamos que, para transformar a realidade opressora, a classe trabalhadora tem o direito e, também, o dever de se educar. Por ser o conhecimento social e coletivamente construído, o texto que ora apresentamos foi discutido e revisado pelos/as pescadores/as, pois, como afirmou Justino, “de repente, vocês pode até interpretar de outra forma. A gente quer compartilhar com vocês”. A eles e elas o nosso agradecimento.

SER PESCADOR/A: O PANTANAL POR INTEIRO, NÃO PELA METADE⁶

De acordo com a Embrapa Pantanal (2012), a pesca é uma das principais atividades sociais, econômicas e ambientais realizadas no Pantanal e na Bacia do Alto Paraguai, onde é exercida nas modalidades profissional-artesanal, amadora (ou esportiva) e de subsistência. Um total de 14,2 mil pescadores profissionais artesanais encontra-se na Bacia do Paraguai, sendo 9,5 mil em Mato Grosso e 4,7 mil em Mato Grosso do Sul. São pescadores/as independentes, proprietários de apetrechos de pesca e embarcações (meios de produção) e, portanto, proprietários do produto de seu trabalho (pescado). Como parte integrante da classe trabalhadora, são reconhecidos como povos e comunidades tradicionais (CRUZ, 2012) que sobrevivem de atividades extrativistas necessárias para a sobrevivência das famílias ribeirinhas e dos/as próprios/as pescadores/as.

O trabalho da pesca se constitui como atividade humana mediadora na relação entre seres humanos e natureza, ao mesmo tempo em que cria identidades dos sujeitos envolvidos nessa relação. O vínculo com a atividade pesqueira é central para caracterizá-los como povos e comunidade tradicionais. Suas práticas econômicas e culturais conferem as características de seu modo de vida; o *ser pescador* como ser social, composto por crenças, mitos e utopias, adquire tanto valor simbólico como material (valores indissociáveis), assegurando a reprodução da condição humana de pescador. São detentores de um saber peculiar sobre a natureza: as águas, o peixe e outras espécies da flora e da fauna, o tempo, os astros. De acordo com Lourenço, um dos pescadores que encontramos no Rio Paraguai, “nós somos o Pantanal”.

É preciso apreciar o “Pantanal por inteiro, não pela metade” (SCHLESINGER, 2014). A pesca está ameaçada por empreendimentos futurísticos do hidronegócio, entre eles a abertura do Porto de Morrinhos, em Cáceres, para eminente ativação da Hidrovia Paraguai-Paraná, visando ao escoamento da produção agropecuária. Não menos relevante é a crescente construção de tanques para a piscicultura nas lâminas d’água da região, bem como os projetos para implantação de mais de 100 usinas hidrelétricas de pequeno, médio e grande porte na Alta Bacia do Rio Paraguai. Essas barragens e a construção da hidrovia alterarão o pulso de inundações na planície do Pantanal, prejudicando a biodiversidade da região, limitando a migração de peixes

⁵ A Rede-EPTA é composta por pesquisadores/as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

⁶ O subtítulo é uma alusão à pesquisa de Schlesinger (2014) sobre o Pantanal.

que sobem os rios para reprodução e retendo organismos aquáticos importantes para a alimentação dos seres humanos e não humanos.

Em especial, no Estado de Mato Grosso, a voraz lógica do capitalismo proporciona, em grande escala, a degradação deste ecossistema pela exploração do turismo, da caça e pesca predatória. Isso sem falar de outras ameaças à integridade do Pantanal, como a monocultura da soja, do eucalipto, de pinos e outras monoculturas, a utilização sem limites de agrotóxicos e fertilizantes químicos, o crescimento do rebanho bovino e suíno, a poluição e contaminação dos recursos hídricos causados por dejetos industriais, em especial pelos frigoríficos (SCHLESINGER, 2014).

Para a classe trabalhadora a concorrência é sempre desleal. Confinados em cativeiros, em instalações naturais e artificiais, os empresários da piscicultura têm o domínio genético dos peixes. Como modalidade da aquicultura, a pesquisa em piscicultura tem como objetivo o *aperfeiçoamento* de matrizes genéticas de maneira a garantir a rápida produção de proteína animal. O Pintado de Tanque ou Jundiara e o Tabatinga, por exemplo, tornam-se peixes híbridos. Para aumentar a produção e garantir o crescimento dos peixes, é necessária a maximização da produção de alimentos naturais e artificiais, utilizando-se esterco de bovinos, suínos e equinos, (que, por sua vez, se alimentam de soja transgênica, também produzida pelo agronegócio). Formada a cadeira produtiva da piscicultura, o pescador artesanal torna-se uma figura dispensável. No Rio São Francisco, a produção de Tilápias também se dá em condições adversas para a flora e para fauna, inclusive para os trabalhadores dos empreendimentos aquícolas.⁷

Como os demais povos e comunidades tradicionais do Brasil e da América Latina, os/as pescadores/as do Pantanal Mato-Grossense⁸ estão imersos neste *mar de contradições*. Apreender as características desses povos na atualidade histórica requer, como diria Thompson (2012), considerar o *conjunto* das relações sociais de produção, captando as mediações de primeira ordem, ou seja, modos de estar no mundo em que o metabolismo entre ser humano e natureza pressupõe a regulação do trabalho em sintonia com a natureza. Considerar também as mediações de segunda ordem do capital (MÉSZÁROS, 2011), as formas pelas quais o capitalismo invade o campo, interferindo sobremaneira nos espaços/tempos das culturas milenares dos povos e comunidades tradicionais, ou seja, dos povos indígenas; quilombolas; seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu; faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantes-campeiros, fundo de pasto, vaqueiros, ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros; pantaneiros, caatingueiros, vazanteiros, geraizeiros e chapadeiros (CRUZ, 2012, p.597-598).

Como afirmamos em outra pesquisa, os espaços/tempos das culturas milenares dos povos e comunidades tradicionais são espaços/tempos de longa duração que perduram em diversos momentos históricos, mesmo quando o modo de produção capitalista tem hegemonia em relação aos demais modos de produção da vida social (TIRIBA; FISCHER, 2013). Nas palavras de Braudel (1992, p.49), os tempos históricos de longa duração carregam consigo “certas estruturas [que] tornam-se elementos

⁷ De acordo com trabalhadores de uma indústria de pescado no Rio São Francisco (Estado da Bahia), a meta de um *fileteiro* é de 211 Tilápias por hora. Para a *maquiadora*, que também recebe um salário mínimo, é preciso que alcance a meta de 45 kg por hora para que obtenha o prêmio de R\$110,00. Devido à intensidade do trabalho, reclamam de dores fortes causadas por tendinite.

⁸ Sobre povos e comunidades tradicionais no Estado de Mato Grosso, ver Neves, Caetano e Silva (2015) e Tiriba e Fischer (2015).

estáveis de uma infinidade de gerações”; assim é preciso “não pensar apenas no tempo curto [do evento], não crer que somente os atores que fazem barulho sejam os mais autênticos; há outros e silenciosos” (BRAUDEL, 1992, p.57).

Na perspectiva desses homens e mulheres, a luta contra a escassez tem como referência a alocação racional dos recursos materiais e humanos disponíveis, respeitando os níveis de produtividade, os limites ambientais e socioeconômicos existentes; no entanto, a produção destrutiva do capital (MÉSZÁROS, 2011) leva-os a buscar alternativas de sobrevivência. Sem dúvida, é preciso respeitar o período da Piracema para a reprodução dos peixes e preservação das espécies. Embora não cubra as necessidades da família, é bem-vindo o seguro-defeso, pago como seguro-desemprego, já que estão impedidos de pescar durante quatro meses.⁹ É preciso ir além: proteger-se de muitos perigos, entre eles, os do bicho-homem, ou melhor, dos homens-de-negócio que se enriquecem à custa da exploração do trabalho alheio.

Vincular-se à Colônia de Pescadores Z-02 e se engajar nos movimentos sociais populares são maneiras de afirmar modos de vida sintonizados com a natureza. Daí ser fundamental driblar a lógica perversa dos atravessadores e de outros representantes do capital. Organizar uma cooperativa pode vir a ser, também, uma maneira de se fortalecer relações fundadas em laços de solidariedade, colaboração e reciprocidade. Não menos importante têm sido processos educativos que valorizam a cultura popular e defendem a autodeterminação de homens e mulheres que não vivem da exploração do trabalho alheio.¹⁰ Sem desconsiderar as determinações econômicas e da própria natureza, vale lembrar que no processo histórico estruturado entram em cena as determinações da agência humana (THOMPSON, 1981).

A FORÇA DA NATUREZA: SOBRE EMBARCAÇÕES, ACAMPAMENTOS E ONÇAS PINTADAS

À medida que nosso barco navega nas águas do Rio Paraguai, é possível registrar a existência de diversos tipos de pescaria: pesca de barranco, pesca de tablado, pesca de canoa de remo, pesca de canoa com motor (*rabetinha*), pesca de barco motorizado e pesca de chalana. Em todos os tipos de pesca, é proibida a utilização da rede, porque “acaba pegando os [peixes] pequeno e os grande também, que são as matrizes. Aí, quando joga a rede, aqui costuma falar ‘vem de mamando a caducando’” (Dona Enilza). Ou seja, virão peixes “fora de medida”: o Pacu, por exemplo, só pode ser pescado se tiver não menos que 45 cm; o Pintado, 85 cm; e o Cachara, 80 cm. Caso contrário, o/a pescador/a terá que devolvê-lo a seu habitat.

Não é difícil identificar a pesca de barranco, cuja atividade se realiza, literalmente, nos barrancos que margeiam o Rio Paraguai. Nas imagens fotográficas é possível observar homens e mulheres solitários, às vezes acompanhados de uma ou mais

⁹ Lei nº 13.134 de 2015, Lei nº 11.959 de 2009, ambas da Presidência da República, e Lei Estadual nº 9.893 de 1º de março de 2013 do Governo do Estado de Mato Grosso.

¹⁰ Além do Curso de Socioeconomia Solidária e Pescadores – Formação para o Trabalho Associado (UNEMAT), referimo-nos ao Projeja FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial Continuada), oferecido pelo IFMT Campus Cáceres juntamente com a Prefeitura de Cáceres, o que possibilitou aos/às pescadores/as artesanais o acesso à educação formal. Atendeu cerca de 150 trabalhadores/as ligados/as à pesca artesanal e teve a duração de 4 anos.

crianças. Para se proteger do sol, levam *barraca de praia*, em geral, coloridas. Embora classificados como pescadores amadores, o objetivo do trabalho é a sobrevivência imediata, assim o *caminho do peixe* vai da vara à frigideira. Para satisfazer o reino da necessidade (MARX, 1971), há de sobrar peixe pequeno para ser servido na birosca ou para ser trocado ou vendido no mercado popular.

Em relação à pesca de tablado não seria difícil imaginar dez ou vinte tábuas de madeira boiando, atracadas no Rio Paraguai. Seu Brandão, o piloteiro que nos acompanhou durante toda a viagem, explica que a pesca de tablado “é só para peixe pequeno, como Pacupeva, Piau... Quem tem tablado não vai atrás de Pintado”, que é peixe nobre com um bom preço no mercado. Na verdade, o tipo de embarcação e a forma de propriedade dos meios de produção são o que lhes permitem avançar com menor ou maior intensidade no espaço geográfico, ancorando aqui e ali, em busca do pescado com melhor aceitação no mercado local, regional e nacional.

Poderíamos dizer que, por não terem acesso aos meios de produção que lhes permitam seguir o *caminho do peixe*, na pesca de barranco e na pesca de tablado os/as pescadores/as estão presos ao rio, não seguem sua correnteza. Até pouco tempo atrás, há quatro ou cinco anos, a grande maioria dos pescadores artesanais profissionais pescavam em canoas de remo; só recentemente têm conseguido adquirir o motor *rabetinha*. Aí reside uma contradição: enquanto os pescadores *amadores* viajam em iates, barcos-hotéis e andam de barcos com motores 25hp ou 40hp, existem aqueles que pescam no barranco e que não têm nem mesmo canoa de remo. Poucos pescadores artesanais profissionais possuem uma chalana.

Ultrapassar o *status* de pescador amador e se tornar um pescador artesanal profissional significa deixar de pescar 5 kg (+ um exemplar) por semana e passar a pescar 125 kg, semanalmente, com direito à comercialização.¹¹ Isso requer algum tipo de tecnologia que, muitas vezes pode sair caro:

A *rabetinha* é muito econômica, pois, de Cáceres à região da Piúva, ele [o barco] veio com 50 litros. E ainda sobra 30 litros [de combustível]. O problema é que esse tipo de motor é muito lento; enquanto a *rabetinha* gasta 13 horas para chegar a Cáceres, o motor veloz leva quatro horas. Mas, não adianta nada ter um barco de alumínio, com motor veloz, se a gente não dá conta de comprar a gasolina. (Seu Jorge – Poconé)

Sair para pescar é sempre uma aventura e, certamente, muito mais para aqueles que adquirem condições para se locomover no rio e acompanhar a trajetória dos peixes, antes que chegue a Piracema. Embora, em seu conjunto, as embarcações possam ser consideradas rudimentares, a tecnologia é uma condição fundamental, mas não a única, que determina que o/a pescador/a possa voltar para casa com uma quantidade maior ou menor de pescado. Para isso, como veremos adiante, estabelecem relações de convivência que denominam “contrato de parceria”.

Os/As pescadores/as deixam suas casas geralmente na segunda-feira e permanecem por cinco ou seis dias, ou até mesmo doze dias, em acampamentos nas margens do Rio Paraguai, Sepotuba, Jauru e Cabaçal. Para Navarro F. e Bessi (2015, p.4):

¹¹ De acordo com a Lei Estadual nº 9.893/2013, artigos 17 e 21.

A pesca artesanal tem sua dinâmica própria. O pescador se move de acordo com os tempos de reprodução do peixe, de maneira que os espaços de sua atividade variam. Os pescadores costumam alojar-se ao longo de dias ou até mesmo semanas nos chamados “acampamentos”, abrigos de uso comum dos pescadores que ficam às margens do rio. É o espaço de apoio e de convivência, de troca de experiências e de saberes nos dias de trabalho nas águas.¹²

Terra à vista! Viajando de Cáceres à Piúva, próximo à Estação Ecológica do Taiamã, estivemos em cinco acampamentos de pescadores/as: o Acampamento do Seu Sílvio Preto (no Morro Pelado), o Acampamento I da Dona Enilza (na Baiazinha), o Acampamento do Seu Virgílio (no Monte de Areia), o Acampamento II de Dona Enilza (no Morro Pelado¹³) e o Acampamento do Sérgio (na Piúva). Em todos eles, fomos muito bem recebidos! No primeiro deles, encontramos uma placa de madeira com a inscrição “Cabana Velho do Rio”. Seu Sílvio, desiludido da vida, vive ali há 30 anos. Diz que vive de pesca “pra ‘vendê’, pra ‘dá’, pra ‘trocá’ com outras coisas”. Assegura que “não ‘farta’ nada, só falta uma namorada, cigarro”. Sobre a ilustração gravada na placa, comenta: “Me fizeram aí o [desenho] de um peixe errado. Porque aqui não tem este peixe. Eu vou ‘mandá’ eles ‘botá’ um Cachara.”

Nos acampamentos, os pescadores guardam os diversos tipos de isca, os tonéis de gelo para guardar o pescado, molinete e demais tralhas necessárias para o trabalho. Embaixo das lonas estão as roupas, panelas, pratos, garrafa térmica, garrafão de água, bujão de gás, mesa, banquetas etc. Tudo absolutamente improvisado! O local para dormir tem que ser escolhido com muito cuidado. Embora *Ela* (a onça, como entidade real) seja muito ágil para subir em troncos, o lugar mais seguro para passar a noite é improvisar uma cama no cume de alguma árvore. De lá, se o/a pescador/a não cair em sono profundo, *Ela* pode ser vista com facilidade e afastada com uma tocha de fogo. Camilo e Jorge (Poconé), que dividem acampamento com Lourenço (na Piúva), dormem na parte de baixo do acampamento; contam que, para espantá-la, tiveram que ficar batendo panelas durante a noite inteira. Dependendo do humor da Onça-Pintada, outro segredo é ficar absolutamente imóvel e em silêncio.

Sob um forte calor e rodeados por uma imensidão de mosquitos, é lá onde, em péssimas condições, comem, dormem e convivem durante a temporada de pesca. Por isso, estabelecer moradia provisória, em um acampamento qualquer às margens do Rio Paraguai, requer o estabelecimento de normas de convivência: cada um cuida de si, cada um cuida do outro, todos cuidam dos perigos da Onça Pintada (com letras maiúsculas!). Historicamente, como entidade simbólica e material, *Ela* (a onça) permanece como um perigo constante que ameaça a espécie humana. À noite, é preciso iluminar a mata. Além da inconveniência de encontrar uma Sucuri, que pode medir até nove metros, e outras serpentes, é preciso ter segurança de não *tropeçar* em alguma onça. Dona Enilza explica que, “se tivesse uma lamparina, alguma tocha de fogo, era bem mais seguro para a gente descer [do barco] com vocês [pesquisadoras]”. Em terra firme, “só dentro da barraca mesmo. Aí, acende a lamparina”. Diz que bom

¹² Disponível em: <<http://peloterritoriopesqueiro.blogspot.com.br/2015/02/cercamento-das-aguas-brasileiras-ameaca.html>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

¹³ Os acampamentos I e II de Dona Enilza existem devido à provisoriedade e mobilidade da pesca. Em determinada época estão acampados em um lugar para pesca do Pacu; em outro período mudam de local para pesca de Pintado. Outra questão que determina esta provisoriedade de local é o período de cheia (inundação) e vazante (seca) do Pantanal.

mesmo é fazer uma fogueira em volta do acampamento. Melhor ainda é fazer um João Bobo: “Coloca óleo diesel, pega um pano e põe dentro de uma lata. Enche de óleo diesel e taca fogo. Aí ele vai pegando aquele pano... Dependendo da vasilha, dura a noite toda.” Não é à toa que os/as pescadores/as desejam obter autorização do Estado, bem como recursos públicos para a construção de acampamentos que resistam às inundações e os protejam dos perigos da onça e demais animais silvestres.

Seguindo o *caminho do peixe* nas correntezas do Rio Paraguai, mulheres e homens trabalhadores aventuram-se para garantir sua sobrevivência como povos e comunidade tradicionais. Longe dos tiroteios e das misérias dos centros urbanos, correm outros tipos de perigo; além do homem-bicho, estão os perigos dos seres não humanos. Quando o marido não pode sair para pescar, Dona Enilza divide o acampamento com Dona Maria. Sabem que tem Onça Pintada rondando por perto, por isso são “companheiras de pesca, até mesmo pela defesa, né? Pelo perigo que corre, entendeu? Então é um cuidando o outro!” (Dona Enilza). Ou, como pergunta o pescador Sérgio, “Ué... como você vem sozinho? A onça come você!” Ainda sobre *Ela* (a Onça Pintada), Seu Jorge (Poconé) explica que o pescador,

Não pode ficar acampando sozinho, nem de um nem de dois, por causa daquele bichinho que mora aí no mato, sabe? Então a gente tem que sempre “tá” formando grupo. Então a união é por causa disso. Pra proteção. Aí a gente faz esse grupo pra não ficar sozinho, porque ela é assim, ela tem o tempo do trabalho dela, que é sondar e comer. Então o que acontece: se ficar só um aqui no acampamento, claro que ela vai achar um jeito de pegar. Então, por isso, sempre tem mais pessoas, ela vai criando medo. Porque ela nunca acha o jeito de avançar numa pessoa e pegar uma pessoa no meio do grupo.

Os acampamentos são conhecidos pelo local onde se situam: Baiazinha, Morro Pelado, Monte de Areia, Piúva e principalmente pelo nome do pescador ou pescadora que se aventurou para ocupar a terra que, geralmente, é de propriedade do Estado. Dona Enilza explica:

Agora, por exemplo, eu lá naquele acampamento [da Baiazinha] eu posso fazer um título de permanência para mim. Entendeu? Aí, o dia que, por exemplo, a União chegar e falar assim: “Você está incomodando, você não pode ficar!” Então eu tenho que sair, entendeu?

Em síntese, qualquer pescador/a pode encontrar um lugarzinho para aportar: “Ele entra porque é uma área da União, mas, agora, se for numa área de fazenda, o fazendeiro pode implicar” (Dona Enilza).

COMO SE A GENTE FOSSE UM BIÓLOGO: SABERES DO TRABALHO E DA LABUTA

Como os demais povos e comunidades tradicionais, os pescadores e pescadoras artesanais são herdeiros de cabedal de saberes acumulados ao longo de gerações. Na época da Piracema é o momento de reformar e/ou construir novas embarcações, por isso, alguns pescadores sabem o ofício de carpintaria e, com o auxílio dos demais colegas, recuperam suas embarcações para a abertura da pesca. Seu Sérgio comenta: “Toda essa embarcação que eu ando [chalana e *rabetinha*], é tudo eu que faço. Esse barco, eu que faço. Essa lancha ‘foi’ eu que fiz. Essa caixa de gelo, eu que faço.

Aprendi sozinho, a vida me ensinou... de eu olhar os outros.” O estaleiro que existe em Cáceres é particular e cobra muito caro pelo conserto de embarcações. Assim, esse trabalho é movido pela solidariedade e ajuda mútua entre os pescadores. Por isso, Seu Jorge (Poconé) afirma que ele também “faz isso aí por causa dos companheiros”, pois sabe “a carência que eles têm [e] a dificuldade que eles ‘passa’”.

O trabalho é a forma pela qual os seres humanos estabelecem relações com a natureza; e, ao transformá-la, transformam a si mesmos como elementos da natureza. Ao trabalhar, produzem cultura, produzem saberes sobre possíveis maneiras de estar no mundo, produzem a própria existência humana. É pela capacidade de ação/pensamento/ação que se dá a possibilidade de criação e recriação da realidade humano-social. Ao longo da história da humanidade, trabalho, cultura e conhecimento caminham de mãos dadas. Assim, os/as pescadores/as sabem o trabalho que dá para construir uma embarcação, organizar o acampamento, não deixar o gelo derreter, fazer o fogo para afastar a Onça Pintada e, além de tudo, conseguir iscas que atraíam os melhores peixes que por ali passam. À noite, o trabalho se torna ainda mais árduo.

A gente sofre muito, [principalmente] se tiver frio. Você tem que pegar isca. Se você pega um peixe, tem que tirar ele da água, e ele te molha todo. Você dorme um pouquinho, uma hora. Quando o peixe “tá” saindo bem, você tem que levantar de uma em uma hora ou você fica acordada a noite toda. Ou você dorme um pouquinho pra você levantar e olhar os *pendurão*. E aí levanta, “tá” frio, aí você tem que levantar e ir lá olhar. “Tá” serenando. Tem a época do sereno, daquela chuvinha. (Dona Enilza)

Para saber como se dá a pesca do Pintado e o barulho que os peixes fazem no entardecer, encostamos o barco nos capinzais próximo ao Acampamento II, de Dona Enilza. Preocupada em não atrapalhar dois senhores que pescavam bem próximos ao nosso barco, pediu que desligássemos a lanterna, pois “o peixe não encosta se você ficar com a lanterna acesa. Deus ‘abençoa’ que ele vai pegar um” (Dona Enilza). Dia e noite, o/a pescador/a não tem descanso, não para de pensar: “Será que é esta isca que ele [o Pintado] quer comer? Vamos trocar de isca. Eu já vim três vezes e ‘os’ Pintado bocando e ele não comeu. Aí você acaba de botar a Pacupeva [como isca], ‘tá’ lá o Pintado!” (Seu Sérgio). Mas, se é época de Cambatá, esta será a melhor isca utilizada para a pesca do Pintado; mas também pode ser a Tuvira. Apontando para um coquinho verde que não sabe o nome, Seu Camilo diz que “é pra gente pescar o Pacu, que a gente encontra o pé dele bonito à beira do rio, igual a Boicaiuvinha. Aí pega ele maduro, [depois] fica amarelinho ele”. Entre outras iscas, o Pacu gosta de mandioca e, inclusive, de queijo provolone – artimanha utilizada pelos turistas.

Os saberes herdados e construídos na labuta são amplos e complexos. Ou, conforme Franzoi (2011), o trabalho simples também tem sua complexidade.¹⁴ Observando a superfície das águas, aprenderam com os seus ancestrais a identificar cardumes e seus deslocamentos. Pelo barulho dos peixes, percebem os seus caminhos:

“Tá” vendo? Este batidão é de Pintado [...]. Agora está tendo bastante peixe, mas só que, daqui [a] uns dias, eles já vão começar a sumir. Aí, quando o rio baixar mais, aí você começa a pescar com a Tuvira ou Cambatá. As Piranhas não “dá” tempo. O que

¹⁴ O estado da arte das pesquisas sobre saberes do trabalho, em especial no GT Trabalho e Educação da ANPÉD, pode ser apreciado em Franzoi e Fischer (2015).

acontece, como a piranha é que não dá tempo, quando você jogou, já vai e tora seu anzol e come a isca. (Dona Enilza)

Mediadas pelo trabalho, as relações entre seres humanos e natureza são intensas! Confeccionam os seus apetrechos de pesca, como canoas e tarrafas para iscas, utilizam-se de frutas nativas como isca e para remédios, conhecem as propriedades de madeiras para diversas finalidades e os hábitos de vários componentes da fauna e têm um acurado senso de orientação pelos rios para navegação. Em síntese, ao considerar a racionalidade ambiental (relação com a natureza) que caracteriza os povos e comunidades tradicionais, Cruz (2012, p.598) lembra que “esses grupos possuem extraordinária gama de saberes sobre os ecossistemas, biodiversidade e os recursos naturais [...]” e que “[...] o acervo de conhecimento está materializado no conjunto de técnicas e sistemas de uso e manejo dos recursos naturais, adaptado às condições do ambiente em que vivem”. Seu Brandão comenta:

Lá pra baixo, o Rio Paraguai fecha todinho. Fecha e não passa mais. Aí você sobe no aguapé [planta aquática] com uma cavadeira na mão e você fura o aguapé. Pega uma vara e enfia lá embaixo. Depois você tira a vara e é só recolher o Pintado. E pega “de” bastante.

Para o pescador Sérgio, “é como se a [gente] fosse um biólogo, na verdade”. Embora sabedores da vida no Pantanal, os/as pescadores/as lamentam, por exemplo, pelo fato de os pesquisadores definirem a época da Piracema sem ouvir o que dizem os nativos sobre as mudanças que ocorrem na natureza e, portando interferem no período de desova dos peixes. Seu Justino, do Acampamento da Piúva, diz que é contra a antecipação da Piracema de novembro para outubro de 2016:

Sabe por quê? Porque natureza é natureza. A chuva pode vir mais cedo ou vir mais tarde. Eu penso é isso. De repente, [a temporada de pesca] fecha mês que vem. De repente a chuva não vem. O peixe que vai sofrer. Não somos nós. O peixe não vai subir. A ova vai ficar na barriga dele. Se tiver água, ela vai subir. Se não tiver, ela não vai subir. É isso o que vale. (Seu Justino)

Poderíamos afirmar que a reconstrução histórica das características atuais da formação social dos espaços/tempos dos povos e comunidades tradicionais seria um ponto de partida para a investigação dos saberes. No caso dos pescadores artesanais, trata-se dos saberes sobre o modo de vida deles, do qual a pesca artesanal é parte integrante. No entanto, por ser a relação trabalho e educação uma relação visceral, “os próprios saberes são manifestação – ou porta de entrada – para se conhecer a formação social analisada na sua dinâmica como totalidade histórica” (TIRIBA; FISCHER, 2015, p.424). Partindo da premissa de que o trabalho é princípio educativo (GRAMSCI, 1982) e que economia e cultura se codeterminam (THOMPSON, 2012), torna-se imprescindível a apreensão da atividade do trabalho, entendido como produção de bens materiais e simbólicos. Daí insistir nas perguntas: Como trabalham? Por que trabalham? Que sentidos e valores são atribuídos ao trabalho? Como são repartidos os frutos do trabalho? Que sentidos e valores são atribuídos ao trabalho? Quais as lógicas de construção de conhecimento que permeiam as relações entre trabalho e educação? (TIRIBA; FISCHER, 2013).

A pesca com barco motorizado (semichato) e a pesca de chalana nos ajudam a compreender a organização do processo de trabalho como elementos da cultura

do trabalho. Na verdade, para que cada um *pesque para si próprio*, é preciso compreender as relações de trabalho entre o proprietário e o não proprietário da embarcação. Enilza, que tem dois barcos (semichatos) onde cabem três pessoas, respectivamente, explica o acordo que estabelece com Maria, sua companheira de trabalho: “‘Maria, o gelo você paga, a gasolina você paga.’ Entendeu? Só que o barco é meu. Eu não cobro nada dela.” A divisão de contas é feita da seguinte maneira: “Se eu gastar 150 litros, 75 dela, 75 meu. Agora, se o meu marido entrar e pescar com nós aqui, então é dividido entre nós três o combustível” (Dona Enilza).

Quanto à pesca de chalana, o contrato informal de parceria reza que cada pescador tem que pagar uma quantidade de pescado para o proprietário da embarcação, que também é pescador. O que cada um pescar, pescou... Se não conseguiu nada, fica devendo ao dono da chalana. Dona Enilza esclarece que, “se ele pescou ou não, ele tem que deixar os 12 kg, por viagem. A pessoa vai dividir as despesas do combustível, do gelo, da comida, de tudo e ainda vai dar a renda da lancha para ele.” O pescador Sérgio, dono de uma *rabetinha* e de uma chalana que cabem sete pescadores, diz que cobra 10 kg por pescador; “as outras despesas a gente racha tudo, em parte igual. Eu e todo mundo”, porque “se acontece de estragar um motor desses, é 800, 1.200 [reais] pra arrumar. Aí fica caro.” A pescadora Laurice, esposa de Sérgio, assegura que “não é todo *lancheiro* que aceita igual isso aí que ele [Sérgio] está fazendo”, pois, além de cobrar 2 kg a menos do que os demais *lancheiros* cobram, “se não puder pegar 10 kg de Pacu e Pintado, paga com 10 cambadas¹⁵ de Piranha” (Sérgio), peixe com pouquíssimo valor no mercado.

Os pescadores que se aventuram em barcos motorizados e em chalanas “quase não ‘pesca’ peixe miúdo. É mais peixe grande. Os [pescadores] que estão aqui embaixo [Pantanal] ‘tão’ atrás de Pintado e de Pacu. Pra eles não compensa vir aqui pegar peixe menor” (Dona Enilza). Mas, como saber quem pescou o quê?

O meu peixe não é marcado, já o dela é. Todo o peixe que ela pega, ela corta um lado do bracinho dele. Outros [pescadores] marcam com barbante. Outros marcam, cortando em cima. Dá um pique no rabo, dá um pique na cabeça. Alguma coisa... (Dona Enilza)

Seu Camilo tira “um pedaço do rabo dele”, Seu Jorge (Poconé) dá “um cortinho na cabeça dele. Cada um tem seu peixe marcado. Aí chega lá [na Colônia de Pescadores], todo mundo tira o seu, pesa, vende e paga a despesa”, conforme o contrato com o dono da chalana. Porque, “quando chega assim [marcado], vai colocando lá na lona e vai vendendo o de quem é.” Em síntese, trabalham juntos, se protegem da onça e o que dividem “é a despesa” (Seu Jorge – Poconé).

Entre as mediações de segunda ordem do capital, que indicamos na seção anterior, é preciso considerar o mercado do turismo que, no Pantanal, mobiliza centenas de pescadores/as amadores/ras. O roteirista toma como exemplo o fato de um barco-hotel carregar até 24 turistas, sendo que cada um “tem direito a 5 kg e mais um exemplar. Então pode pegar um exemplar aí de 30 ou 20 kg e levar. Isso é o que eles ‘faz’. Você faz o cálculo de 20 turistas, um exemplar para cada um, quanto não dá? É muito peixe.” Reconhece que alguns roteiristas ensinam “o turista ‘pescá’ errado”,

¹⁵ Uma cambada corresponde a 6 unidades de peixe.

utilizando técnicas ilegais para “ganhar caixinha do cliente” (Seu Brandão). Na técnica do ligeirinho, “eles ‘põe’ a chumbada a um palmo dos anzóis. ‘Põe’ três anzóis sem isca, formando um gancho, aí joga no rio, num poço e os anzóis ficam rodando até que pegue algum peixe, pelo rabo, pelo dorso ou pela cabeça” (Dona Enilza).

Impossível competir com turistas-pescadores que dormem como príncipes em barcos-hotel ou hotéis-em-terra-firme. O preço da estadia sugere um excelente arrefrigerado, além de proteção máxima para evitar a inconveniência dos milhares e milhares de mosquitos que povoam o Pantanal. De manhã cedinho, depois de tomar café reforçado para aguentar a dureza do ócio no Rio Paraguai, são levados em barquinhos a motor, guiados por “trabalhadores-promotores-de-ócio” (TIRIBA, 2002), quer dizer, por piloteiros especialmente contratados para lhes servir. Como em qualquer outro paraíso tropical, para que possa haver ócio, é preciso que alguém trabalhe, servindo (direta ou indiretamente) aos turistas. No reino da liberdade (MARX, 1971), além de cerveja, não falta um bom papo. Para os pescadores profissionais valeria perguntar como passam o tempo livre e, em que medida a Piracema, mesmo com seguro-defeso, constitui-se como tempo de ócio forçado.

No acampamento da Piúva, Seu Justino diz que tomar banho de rio nas horas vagas, nem pensar! “Aqui é muito perigoso, né? Você lava peixe, a piranha te morde.” Embora felizes com a condição de ser pescador, eles – Seu Justino, Seu Camilo e Seu Jorge (Poconé) – lamentam-se das duras condições de trabalho:

Nós saímos [de Cáceres], nós chegamos hoje à noite [no acampamento da Piúva]; uma distância de lá pra chegar até aqui, no nosso paradeiro... Nós “carrega” esse barquinho com dois “isopor” cada pescador, roupa, panela... A gente vai “acampá” na raizada de pau. Arma rede, é complicado! A árvore é abobreiro, é tudo molhado embaixo, não tem terra seca. (Seu Justino)

As condições de trabalho “é” muito “cansativo”. Quer dizer, pra “nóis pegar” esses peixinhos, “nóis tem” que levantar, em média, às 5h pra gente descer pra lá [para o rio], ou seja, bem cedo. É muito cansativo, bastante cansativo mesmo. Às vezes dá caso de pegar [peixe], às vezes não dá caso de pegar. Como vai, volta de novo [sem ter pescado nada]. (Seu Camilo)

[O que se pesca] não é o suficiente, até mesmo sabe por quê? Pra gente ter uma vida boa mesmo, de qualidade, a gente precisava de muita coisa mais. Hoje principalmente a produção de peixe “tá” muito pouco. Muito pouco. “Tá” faltando. Se fosse igual no passado, que não precisava “da” gente ir nessa distância pra ir pegar essa mixaria de peixe que a gente pega hoje, seria “bem mais melhor”. Nessa distância, aí chega lá pra vender... E aí o que acontece? Tem “muitas vez” a gente ganha, mas muita vez a gente perde. O peixe que a gente leva dá muito mal pra cobrir a despesa. Não dá! Como diz o ditado: “Sobrô”, vou guardar esse restinho. Não sobra. (Seu Jorge – Poconé)

Assim, dia e noite sem parar, a atividade da pesca dura até quando durar o gelo que conserva o peixe (até 12 dias, em média). Dura até quando já se pescou o suficiente ou quando já não há mais peixe. Edward P. Thompson nos ajuda a refletir sobre a intensidade do trabalho dos pescadores, quando afirma que:

[...] a organização do tempo social no porto se ajusta aos ritmos do mar; e isto parece natural e compreensível ao pescador e ao marinheiro; a compulsão pertence à natureza.

De maneira similar, o trabalhar do amanhecer ao anoitecer pode parecer “natural” em uma comunidade agrícola, especialmente durante os meses de colheita: a natureza exige que se recolha o grão antes que comecem as tormentas. (THOMPSON, 2013, p.271)

Não se tratando de *Pesque e pague* e muito menos de *pesque e solte*, para que serve a pesca no Pantanal? Além de tempo de trabalho para garantir a sobrevivência imediata de ribeirinhos, pantaneiros e outros povos e comunidades tradicionais, sair para pescar pode se constituir como tempo de ócio para crianças, jovens e adultos da região. Para os turistas, embora a pesca exija um “certo trabalho”, a pesca é sempre tempo de ócio. Para os atravessadores e outros representantes do capital, a pesca se apresenta como tempo de trabalho, ou melhor, como tempo de exploração e apropriação do trabalho alheio.

REPRODUÇÃO AMPLIADA DA VIDA OU REPRODUÇÃO AMPLIADA DO CAPITAL?

Depois da árdua labuta nas águas do Rio Paraguai, o valor do trabalho dos/as pescadores/as artesanais profissionais se realiza em *terra firme*: no pequeníssimo cais da Colônia de Pescadores Z-02, situada em Cáceres. Não acompanhamos a venda do pescado, mas sabemos que, na grande maioria das vezes, os preços estabelecidos pelos atravessadores são aviltantes. Para Enilza, “a gente tem que arrumar um jeito desse peixe sair. Porque não pode chegar com um monte de peixe e não ter para quem vender e dar um preço de banana.” Seu Jorge (Poconé) diz que a cooperativa “é uma coisa muito importante para nós. Porque se nós ‘tem’ a cooperativa, a gente tem que entregar [o pescado] na cooperativa. E aí nós vamos escapar dos atravessadores que, agora, eles lá querem ‘pagá’ só 13 [reais] no quilo do pescado.” Por isso, com a ajuda da Rede de Pesquisa-Ação em Educação Popular e Trabalho Autogestionário (Rede EPTA), os/as pescadores/as querem criar a Cooperativa de Pescadores e Pescadoras Tradicionais do Pantanal – COOPESPAN.

Por concepção teórico-metodológica e, portanto, procedimento de pesquisa, no último encontro do Curso Socioeconomia Solidária e Pescadores – Formação para o Trabalho Associado, da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), foi a nossa vez de falar, escutar, voltar a aprender, voltar a conversar... Depois de assistir à aula sobre Beneficiamento do Pescado, com o Prof. Admilson Costa Cunha, com a participação intensa de Seu Jorge (Poconé), tivemos a oportunidade de animar um grupo de discussão composto de pesquisadores/as da Rede EPTA e pescadores/as, entre eles, os que encontramos nas águas do Rio Paraguai. Presente, na sala de aula do IFMT, estava Seu Camilo – feliz da vida porque descobriu que ser “analfabeto” (como ele mesmo se autodenominou) já não era motivo para deixar de frequentar um curso de extensão oferecido por uma universidade pública, a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT).¹⁶

No primeiro momento, chamamos a atenção para o fato do estatuto da cooperativa, ainda em construção, conter as seguintes palavras-chave, entre outras: *Produção associada e sustentável; Auto-organização; Autogestão; Redes de colaboração*

¹⁶ Esse pescador percebe “que ser analfabeto é pertencer a uma cultura iletrada e não dominar as técnicas de escrever e ler. Essa percepção para alguns chega a ser dramática” (FREIRE, 2007, p.136).

solidária; Igualdade sociocultural e de gênero; Desenvolvimento integral do Pantanal; Economia solidária; Cultura da solidariedade e da sustentabilidade; Reconhecimento dos valores e dos saberes tradicionais; Cultura do trabalho associado. Em síntese, o esboço de estatuto indicava a necessidade de afirmação e fortalecimento de um modo alternativo de produção e reprodução da vida social.

Essas palavras-chave nos faziam lembrar e nos remeter ao que havíamos vivido nas terras úmidas do bioma Pantanal. Para aprofundar a discussão sobre a cultura do trabalho que os pescadores e pescadoras desejam (re)construir, nossa intenção foi problematizar as relações de convivência que os futuros associados pretendem estabelecer entre si, com a mãe-natureza e com o mercado. Muitas perguntas animaram a conversa, entre elas:

QUADRO 1

Questões para Grupo de Discussão

- Se cada um de nós conseguir pescar 125 quilos por semana, cada um de nós terá pescado 500 quilos de peixe. E todos os cooperados juntos? Isto seria o suficiente para garantir o bem-estar de nossas famílias? Do ponto de vista da natureza, poderíamos dizer que nossa pesca é *sustentável*?
- Como vamos nos inserir no mercado? Quem são os principais consumidores (clientes) dos/as pescadores/as artesanais? Para quem queremos produzir? O que a comunidade ganha com isso?
- Quem são os concorrentes dos/as pescadores/as artesanais? Com quem disputam o território?
- Como vamos enfrentar os *tubarões* do pescado? Como vamos conviver com os atravessadores? E com a piscicultura? Quais os critérios para competir no mercado? Até que ponto vale a pena competir? Em nome de quê?
- Qual será a postura da cooperativa sobre a compra de pescado de pessoas que fazem uso de apetrechos ilegais? E quanto aos que pescam fora da medida?
- E se o seguro-defeso não for o suficiente para viver? Vale pescar na Piracema? Na luta pela sobrevivência, vale usar técnicas de beneficiamento do pescado que contaminem os seres humanos e outros seres da natureza? Por quê?
- Que benefícios os/as pescadores/as artesanais teriam com a criação de uma reserva extrativista? O que significa respeitar a natureza?
- As crianças podem participar da pesca? Sem prejuízo quanto à escola, a partir de que idade os jovens podem trabalhar?
- Um/a cooperativado/a pode assalariar uma pessoa não cooperativada? Vai haver exploração da força de trabalho? Por quê?
- Que outras perguntas devem ser feitas para refletir sobre as relações de convivência com a natureza, com o mercado e entre os associados? O que precisamos aprender?

Fonte: Quadro produzido pelas autoras com base no grupo de discussão com pescadoras/es e pesquisadores/as, em maio de 2016.

O espaço deste artigo não permite delongas. Esperamos ter instigado os pescadores e as pescadoras quanto à necessidade de ser radical, isto é, ir à raiz dos problemas (onde radicam as contradições entre capital e trabalho). Daí perguntar se é possível uma cultura do trabalho

que contribua para o fortalecimento de práticas econômico-culturais que (re)afirmem o modo de vida dos povos e comunidades tradicionais, que contrariem e resistam ao modo capitalista de produção da existência humana. Como articular redes de produção não capitalista? Em síntese, quando alguns pescadores/algumas pescadoras decidem criar uma cooperativa, vale questionar se, ao invés de contribuir para a reprodução ampliada do capital, é possível que a reprodução ampliada da vida, tanto dos seres humanos como dos não humanos, torne-se o objetivo do trabalho de homens e mulheres?

CONCLUSÃO

Como cultura do trabalho entendemos o conjunto de elementos materiais (instrumentos, métodos, técnicas etc.) e simbólicos (atitudes, ideias, crenças, hábitos, representações, costumes), partilhados pelos grupos humanos – considerados em suas especificidades de classe, gênero, etnia, religiosidade, geração e parentesco, entre outros. Sendo adquirida, construída e transmitida no processo de trabalho, remete a objetivos e formas sobre o dispêndio da força de trabalho, maneiras de pensar, sentir e se relacionar com o trabalho, permitindo que os/as trabalhadores/as desenvolvam sentidos, gostos e julgamentos sobre as relações sociais mais amplas. A cultura do trabalho requer considerar, entre outros, as formas de propriedade dos meios de produção; as relações de produção que grupos e classes sociais estabelecem entre si; os efeitos das inovações tecnológicas sobre a atividade do trabalho e o papel dos sistemas simbólicos na vida social e, em especial, dos valores atribuídos ao trabalho (TIRIBA; SICHI, 2011).

Para a constituição de uma cultura do trabalho associado, pensamos ser necessário potencializar a associatividade entre os/as pescadores/as, a qual nos parece tecida por *fios fortes*, como, por exemplo: a união para se proteger dos perigos da natureza, em especial, da Onça Pintada; pelo respeito e carinho com que se relacionam com a natureza não humana (que nas Constituições do Equador e da Bolívia, de 2008 e 2009, respectivamente, também são sujeitos de direito); a inexistência de relações de trabalho marcadas por relações de gênero: todos pescam, todos cozinham e lavam a louça (mas, como costume e norma de convivência, cada um o faz para si e não para o outro!). Assim, ao mesmo tempo, nos parece que a cultura do trabalho é tecida por *fios frágeis*, os quais resultam, entre outros, da forma de propriedade dos meios de produção que, por sua vez, interferem nas relações de trabalho, nas relações que estabelecem entre si no processo de trabalho e com o produto do trabalho. É a fragilidade da organização econômica e política que os leva a buscar novas formas de associatividade, entre si e com outros grupos, criando uma cooperativa com o apoio do Núcleo Unemat-Unitrabalho.¹⁷

Os registros fotográficos foram fundamentais para a apreensão de alguns dos muitos fios que tecem a cultura do trabalho da pesca artesanal no Pantanal Mato-Grossense. De conversa em conversa tentamos provocar os pescadores/as-trabalhadores/as que, sem dúvida são parte integrante da classe trabalhadora: E se, como trabalhadores associados conseguissem, coletivamente, construir três chalanas de madeira? Sendo

¹⁷Sobre incubação de cooperativas populares no Centro Oeste ver Zart e Vailant (2014).

as tralhas e embarcações de propriedade coletiva, já não haveria necessidade de *contrato de parceria* que estabelecesse o pagamento de 10 ou 12 quilos de peixes por pescador, por viagem. Pertencendo a chalana à cooperativa dos/as pescadores/as já não haveria proprietários de embarcações. Ao invés de pescar para si próprio e por si, o trabalho seria coletivo, seria trabalho associado. Seria sonhar demais querer diversificar a produção, criando uma fabriqueta de gelo, desses que duram 12 dias para derreter? No grupo de discussão no IFMT, alguém afirmou que existe um caminhão-frigorífico estacionado (abandonado?) na Prefeitura de Cáceres. Esse veículo não poderia ser utilizado para armazenamento e distribuição do pescado?

Sem tirar os pés do chão (mas da água do rio, para não ser comido por Piranhas), seria interessante criar uma cadeia produtiva comunitária, articulada aos movimentos sociais populares do campo e da cidade. Criar uma produção associada enredada! A *pesca de rede* pode, sim, contribuir para degradar ainda mais o Pantanal – degradação esta que advém das mediações de segunda ordem do capital (e não dos pescadores/as). O que precisamos é ampliar nossas redes associativas, contribuir para (re)criar as culturas do trabalho fundadas nos princípios econômico-filosóficos e culturais de uma sociedade de produtores livres associados (MARX, 2013).

No Pantanal, a relação ser humano-natureza se dá de forma visceral. Exatamente por isso, iniciamos este texto com a citação de Marx (1985) sobre a unidade entre ser humano-natureza e a necessidade de explicitação das condições históricas em que esta relação foi se desgarrando, levada às últimas consequências pelo modo de produção capitalista. Interessante observar que, apesar das duras condições de trabalho, os pescadores parecem estar satisfeitos com a condição de ser pescador:

Já trabalhei na Brahma, mas eu gostei mesmo é de “tá” no rio, no Pantanal. Porque aqui eu me sinto feliz. O ar aqui é outro, o ar nosso aqui é saudável. Lá o ar é abafado, preso. Aqui eu levanto o mais cedo [possível] pra receber esse ar maravilhoso. Quando que amanhece, pra mim, é bom demais. A gente, na idade que nós “tá”, então um ar fresco desse... (Seu Justino)

A gente se sente muito bem aqui porque, quando a gente “tá” aqui, até é difícil ver que a pessoa adoeceu. Entende? É muito difícil. A gente chega na cidade, ou está doendo aqui, ali, “tá” com uma gripe, “tá” com uma dor de cabeça. Aqui não. Passa dia e nada. Então, dá pra dizer que a natureza beneficia até a nossa saúde. Porque eu conheço, tem companheiro meu já “tá véio”, como diz o ditado, “tá véio”, não presta mais pra nada, viveu aqui por muitos anos e foi embora com saúde; depois que chegou na cidade, ficou doente, nunca mais pôde trabalhar. Eu acho que o segredo é a natureza mesmo. (Seu Jorge – Poconé)

E tem outra: aqui só trabalha livre. Tem as partes boas e as partes “ruim”. Tem vezes que a gente ganha, tem vezes que a gente perde. (Dona Enilza)

Como elementos constitutivos de um processo histórico estruturado (THOMPSON, 1981) não linear, os espaços/tempos das culturas milenares dos povos e comunidades tradicionais nos asseguram que o modo de produção capitalista é hegemônico em relação a outros modos de produção da existência humana. Tratando-se ou não de uma formação econômica pré-capitalista (MARX, 1985), no sentido de vir a ser, não podemos esquecer que, independentemente do rumo de sua evolução ou involução, a sociedade envolve os sujeitos-trabalhadores em uma armadilha tal

que os obriga a se sujeitar aos desmandos do capital e/ou se tornar sujeito do processo histórico. Assim, considerando as contradições entre capital e trabalho, precisamos buscar, nestas comunidades, parâmetros de reprodução simples e de reprodução ampliada da vida, tendo em conta que “não existe desenvolvimento econômico que não seja ao mesmo tempo desenvolvimento ou mudança de uma cultura” (THOMPSON, 2013, p.304).

Para concluir, perguntamos o que significa navegar num rio revoltado que carrega as contradições entre capital/trabalho? Como diz a canção de Paulinho da Viola e Hermínio Bello de Carvalho, intitulada *Timoneiro*, “não sou eu quem me navega, quem me navega é o mar. É ele quem me carrega como nem fosse levar”. O que isso quer dizer? Pensamos que, nas correntezas do mar ou nas águas do Rio Paraguai, os/as pescadores/as, como parte integrante da classe trabalhadora, pescam para tentar garantir a reprodução ampliada da vida. O que os navega é o próprio rio. Assim como no Rio São Francisco (BRANDÃO, 2002) e em outros rios, passam “águas-sabedoras” da diversidade de peixes e de outras espécies da flora e da fauna que por ali passam. Mas, tratando-se de um processo histórico estruturado (THOMPSON, 1981) sob a hegemonia do capital, não é difícil perceber que, assim como a educação, a água e seus derivados tornam-se uma mercadoria, graças à exploração sobremaneira da natureza, nela incluída a exploração da força de trabalho dos/as pescadores/as.

Mais que nunca é preciso reafirmar formas de produção não capitalistas; e, como o peruano José Mariátegui, devemos ser contrários à filosofia evolucionista, historicista e racionalista que elege o progresso “como o único caminho para a humanidade”. Como ele, acreditamos que, se fortalecida a organização econômica coletiva, “os povos de economia rudimentar” não precisarão “sofrer a longa evolução pela qual passaram outros povos” (MARIÁTEGUI, 2011, p.144).

Como iniciantes na arte de navegar nas águas do Rio Paraguai, apreendemos alguns fios que tecem a cultura do trabalho da pesca artesanal. Os registros fotográficos foram fundamentais, sem falar dos ensinamentos de Seu Sílvio, Dona Enilza, Dona Maria, Sérgio, Laurice, Seu Justino, Seu Camilo, Seu Jorge (Poconé) e Seu Brandão (nosso piloto). Além de apreciar a flora e a fauna, trocamos saberes, estranhamentos, emoções... Mas, como falou Seu Justino, “de repente, vocês ‘pode’ até interpretar de outra forma. A gente quer compartilhar com vocês”.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **São Francisco meu destino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.959**, de 29 de junho de 2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável da Aquicultura e da Pesca, regula as atividades pesqueiras, revoga a Lei nº 7.679, de 23 de novembro de 1988, e dispositivos do Decreto-Lei nº 221, de 28 de fevereiro de 1967, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11959.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.134**, de 16 de junho de 2015. Altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego e o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 10.779, de 25 de novembro de 2003, que dispõe sobre

o seguro-desemprego para o pescador artesanal, e nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social; revoga dispositivos da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, e das Leis nº 7.859, de 25 de outubro de 1989, e nº 8.900, de 30 de junho de 1994; e dá outras providências. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13134.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde José Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.596-602.

EMBRAPA PANTANAL. **Pesca: uma atividade estratégica para a conservação do Pantanal**. Corumbá: Embrapa Pantanal, 2012. Disponível em: <http://www.cpap.embrapa.br/pesca/online/PESCA2012_CPAP1.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

FRANZOI, Naira Lisboa. **A complexidade do trabalho simples**: trajetórias saberes e identidades profissionais. Relatório Pós-Doutorado Sênior – New Jersey City University, New Jersey; UFRGS, Porto Alegre. Dez. 2011. (mimeo.)

FRANZOI, Naira Lisboa; FISCHER, Maria Clara Bueno. Saberes do trabalho: situando o tema no campo Trabalho-Educação. **Trabalho Necessário**, ano 13, n.20, p.147-171, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 16.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Scritti giovanili**. Turim: Einaudi, 1958. p.72-73.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MARIÁTEGUI, José Carlos. O problema das raças na América Latina. In: _____. **Por um socialismo indo-americano**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: volume 4: livro terceiro: o processo global da produção capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **O capital**: crítica da economia política: volume 1: livro primeiro: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATO GROSSO. **Lei nº 9.893**, de 1º de março de 2013. Modifica dispositivos da Lei nº 9.096, de 16 de janeiro de 2009, alterada pela Lei nº 9.794, de 30 de julho de 2012, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei_5849.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

NAVARRO F., Santiago; BESSI, Renata. **Cercamento das águas brasileiras ameaça pesca artesanal**. 20 fev. 2015. Disponível em: <<http://peloterritoriopesqueiro.blogspot.com.br/2015/02/cercamento-das-aguas-brasileiras-ameaca.html>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

NEVES, Camila Emanuella Pereira; CAETANO, Edson; SILVA, Marília de Almeida. A produção da vida material e imaterial em comunidades chiquitanas e quilombolas em Mato Grosso: uma nova/velha forma de existência. **Polis**, Santiago, v.14, n.40, p.1-12, 2015.

SCHLESINGER, Sergio. **Pantanal por inteiro, não pela metade**: Soja, hidrovias e outras ameaças à integridade do Pantanal. Mato Grosso: Ecosystem Alliance, 2014.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

_____. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

TIRIBA, Lia. Tempos de ócio e de trabalho em tempos de desemprego - a versão angrense do paraíso tropical. **Scripta Nueva** [on-line], v.VI, n.119(131), ago. 2002. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119131.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

TIRIBA, Lia; FISCHER, Maria Clara Bueno. Aprender e ensinar a autogestão: espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente. **Perspectiva**, Florianópolis, v.31, n.2, p.527-551, maio-ago. 2013.

_____. Espaços/tempos milenares dos povos e comunidades tradicionais: notas de pesquisa sobre economia, cultura e produção de saberes. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.24, n.56, p.405-428, maio-ago. 2015.

TIRIBA, Lia; SICHI, Bruna. Os trabalhadores e a escola: de olho nas culturas do trabalho. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro; Niterói: EdUFF, 2011. p.239-275.

ZART, Laudemir Luiz; VAILANT, Clovis (Org.). **Educação e socioeconomia solidária - Incubação em Economia Solidária**: empreendimentos em redes e resistência camponesa. Cáceres: UNEMAT Editora, 2014.

Data da submissão: 27/01/2017

Data da aprovação: 28/05/2017

REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE DE TRABALHO DO PSQUIATRA NO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL (CAPS)

Reflections about the work activity of the Psychiatrist at the Psychosocial Care Centers (CAPS)

SILVA, Enio Rodrigues da¹

BARROS, Vanessa Andrade de²

RESUMO

O presente artigo é resultante de uma pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Tem como objetivo geral compreender o que fazem os psiquiatras no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) quando trabalham entre o prescrito e o real. Em termos específicos, analisar como eles fazem uso de si e como mobilizam os seis *Ingredientes de Competência* (IGRs) da atividade no *trabalho real*. Por meio de princípios teórico-metodológicos da Psicossociologia do Trabalho, dialogando com a abordagem da Ergologia, realizamos uma pesquisa qualitativa em quatro Centros de Atenção Psicossocial das redes de Saúde Mental de Belo Horizonte e Betim/MG. Foram realizadas observações da atividade do psiquiatra, que também foram entrevistados em profundidade, além de trabalhadores de outras áreas e pacientes. O panorama geral encontrado apontou para controvérsias e desconfortos quanto aos processos de trabalho e ao lugar central ocupado pelo psiquiatra e pela medicina nas equipes à revelia dos princípios clínicos de tratamento e de descentralização de saberes e poderes preconizados pela Luta Antimanicomial e Reforma Psiquiátrica brasileiras. Observou-se também um crescente movimento de institucionalização desse serviço no cenário das políticas nacionais de Saúde Mental.

Palavras-chave: Atividade. Psiquiatria. Centro de Atenção Psicossocial.

ABSTRACT

This paper is the result of a master's research developed at Federal University of Minas Gerais (UFMG) in the Graduate Program of Psychology. Its general objective is to understand what psychiatrists do in the Psychosocial Care Center (CAPS) when they work between the prescribed and the real. In specific terms, analyze how they make use of themselves and how they mobilize the six Competency Ingredients of the activity (IGR's) in the real work. Through the theoretical and methodological principles of the Psychosociology of Work, dialoguing with the Ergology approach, we conducted a qualitative research in four Psychosocial Care Centers of the Mental Health Networks of Belo Horizonte and Betim/MG. Observations were made of the psychiatrist's activity, who were also interviewed in depth, as well as workers from other areas and patients. The general panorama pointed to controversies and discomforts regarding the work processes and the central place occupied by the psychiatrist and the medical staff in the absence of the clinical principles of treatment and decentralization of knowledge and powers advocated by the Brazilian Anti-Madhouse Fight and Psychiatric Reform. There was also a growing movement to institutionalize this service in the context of national Mental Health policies.

Keywords: Activity. Psychiatry. Psychosocial Care Center.

¹ Doutor em Educação pela FaE/UFMG, Mestre em Psicologia Social pela UFMG, Médico pela Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCCMG), Psiquiatra pelo Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais (IPSEMG). Professor da Faculdade de Medicina UNIFENAS/BH, Preceptor da Residência em Psiquiatria do Hospital Regional Público de Betim/MG – Rede de Atenção Psicossocial (RAPS). E-mail: <eniosrodrigues46@gmail.com>.

² Doutora em Sociologia pela Université Paris VII, com estágio de pós-doutorado no Conservatoire Nationale de Arts et Métiers (CNAM Paris), Mestre em Administração pela UFMG, graduada em Psicologia pela PucMinas. Professora Associada do Departamento de Psicologia da FAFICH/UFMG. Líder do grupo de pesquisa CNPq Trabalho, Cárcere e Direitos Humanos. E-mail: <vanessa.abarros@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

Depois de trinta anos de Reforma Psiquiátrica no Brasil e de movimento nacional de Luta Antimanicomial, fica evidente que esse processo possibilitou modificações concretas na estrutura da assistência em Saúde Mental, a partir do enfrentamento ao hospital psiquiátrico e às práticas asilares de tratamento (AMARANTE, 1995, 2003). Culminou, em termos reais, com a implantação de uma nova política de saúde mental, divulgação e sustentação de outras estruturas de tratamento, substitutivas às antigas, de atenção ao portador de sofrimento mental grave, segundo as diretrizes de implantação e implementação da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) (BRASIL, 2011).³ Em termos prescritivos, constitui um trabalho em rede e em equipe inter, multi e transdisciplinar, que tende a romper com as hierarquias profissionais.

Em Minas Gerais, nas cidades de Belo Horizonte e Betim, dentre os diversos serviços que compõem as suas redes, o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)⁴ foi, ao longo do tempo, assegurando lugares de visibilidade na assistência ao portador de sofrimento mental em crise, como alternativa e/ou substituição ao hospital psiquiátrico, dependendo dos processos de trabalho de cada município.

Se no início do processo de Reforma Psiquiátrica os psiquiatras estiveram presentes de forma militante, a situação não se aplica ao longo da trajetória de implementação desses serviços e sedimentação dessa nova política de assistência (BARRETO, 1999, 2010; SILVA, 2010). A base desse movimento de transformação conta com mecanismos ideológicos controversos. De um lado, uma militância antimanicomial em prol de serviços abertos e contra a segregação da loucura e práticas asilares, questionando o percurso histórico da Psiquiatria e do psiquiatra. De outro, a resistência em favor de serviços fechados, como os hospitais psiquiátricos. Como resultado, o CAPS tem sido localizado do lado do bem (da inovação) e o hospital psiquiátrico, do lado do mal (da tradição), ou seja, o fechado contra o aberto, ao invés de uma relativização entre um e outro. E isso nos parece consequência de um posicionamento ideológico forte aplicado ao campo das políticas de saúde mental e da Reforma Psiquiátrica brasileira. Exprime-se uma maneira inovadora de tratamento, valorizando e respeitando a singularidade e a liberdade de ir e vir aos serviços do paciente em crise, mascarando-se as problemáticas reais, materiais e concretas de trabalho.

Percebe-se que o CAPS tem mostrado – além de avanços objetivos e subjetivos na qualidade do tratamento e na substituição da internação hospitalar – limitações e fragilidades de várias ordens na assistência aos pacientes. Se por um lado, há quem enalteça o CAPS como lugar da circulação de afetos, subjetividades, carismas e delicadezas na substituição ao tradicionalismo hospitalar, há também quem reafirme que ele é um serviço público de saúde, do Sistema Único de Saúde (SUS), e que, portanto, não foge ao processo de burocratização da assistência e importante hierarquização das práticas de tratamento (FURTADO; CAMPOS, 2005).

³ Portaria ministerial nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011, que institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2011).

⁴ Portaria ministerial nº 336, de 2002, que normatiza o funcionamento dos CAPS I, II e III (BRASIL, 2002).

Para melhor compreender essa situação, apresentamos algumas reflexões decorrentes de uma pesquisa⁵ de mestrado que desenvolvemos no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); intitulada *A atividade de trabalho do psiquiatra no CAPS – Centro de Atenção Psicossocial: pois é José...* Trata-se de um estudo realizado sobre a atividade de trabalho do psiquiatra, entre as prescrições normativas e as exigências do mundo real do trabalho, a partir de seu próprio ponto de vista, dos outros trabalhadores e de pacientes de quatro CAPS estudados. Promovemos nossas análises orientados pelas *Clínicas do Trabalho* (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011), articulando a perspectiva Ergológica (SCHWARTZ, 2000, 2004, 2007, 2012; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007) com outros aportes teóricos, como a Psicossociologia do Trabalho (LHUILIER, 2008), a Clínica da Atividade (CLOT, 2006) e a Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS; LANCMAN; SZNELWAR, 2004). Guiamo-nos por questões que fazem do trabalho uma *Clínica* (BILLIARD, 2001; LHUILIER, 2008), que são abordadas entre controvérsias e convergências, e que associamos ao campo da Saúde Mental e da Psiquiatria a partir dos CAPS (BARRETO, 2010).

A PSIQUIATRIA, AS POLÍTICAS DE REFORMA PSIQUIÁTRICA E O CAMPO DA SAÚDE MENTAL

Partimos inicialmente do conceito de Schwartz e Durrive (2007) de “normas antecedentes”, que diz de tudo aquilo que preexiste a uma situação de trabalho. Engloba não somente o *trabalho prescrito*, um procedimento a seguir, mas também a dimensão histórica e cultural de um patrimônio de trabalho. São normas que objetivam a produção e a gestão em termos jurídicos, de organização protocolar do trabalho, do organograma a seguir, das regras comuns de um *métier*, de *saberes constituídos* em *desaderência* ao real e que visam dirigir maneiras diversificadas de trabalhar.

Nessa perspectiva, ao longo de meados do século XX e XXI, mesmo sabendo que a Psiquiatria se constitui a partir de um hibridismo natural e humano (BARRETO, 2010, 2013; BERCHERIE, 1989; FOSSATI, 2015; FOUCAULT, 1997; MOTA; MARINHO, 2012; PAIM, 1991), assistimos a um mecanismo controverso:

Uma contradição, já que ela concebe o normal e o patológico a partir da norma social. O que há é uma petição de princípio: define-se o que é transtorno com base na norma social; em seguida, postula-se para esse transtorno outra base – neurobiológica – tratando-o como se assim o fosse. E nessa operação, ignora-se inteiramente a diferença entre causa, consequência e correlação. (BARRETO, 2013, p.72).

Na segunda metade do século XX (AMARANTE, 1995; CHAZAUD; BONNAFÉ, 2005; LE GUILLANT, 1984; OLIVEIRA, 2013), a Psiquiatria passou a ser confrontada em seus *saberes constituídos* e estabilizados, (re)configurando seu objeto de estudos. Como resultado desse processo, novos saberes têm sido mobilizados na intenção de melhor lidar com a complexidade da loucura, propiciando a criação de novos serviços e práticas diferenciadas:

⁵ A referida pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte (CEP-SMSA/PBH), Parecer nº 0003.0.410.203-09, com data de aprovação em 15/04/2009.

[...] a psicoterapia institucional e as comunidades terapêuticas, representando as reformas restritas ao âmbito asilar; a psiquiatria de setor e psiquiatria preventiva, representando um nível de superação das reformas referidas ao espaço asilar; por fim, a anti-psiquiatria e as experiências de Franco Basaglia, como instauradoras de rupturas com os movimentos anteriores, colocando em questão o próprio dispositivo médico-psiquiátrico e as instituições e dispositivos terapêuticos a ele relacionados. (AMARANTE, 1995, p.27).

São todos movimentos de transformação que influenciaram de formas diversificadas o processo de Reforma Psiquiátrica brasileira no final dos anos 70. Em outro sentido, são *antiteorias* que visam interrogar não somente a Psiquiatria, mas qualquer tentativa de estabilização de saberes no campo da Saúde Mental.

Em termos iniciais, podemos dizer que houve uma importação⁶ (prevalente) de aspectos essenciais da Reforma Psiquiátrica democrática italiana, desconsiderando, por exemplo, a experiência francesa (e outras) – que faz parceria com nossas reflexões psicossociológicas, institucionais, filosóficas, psicanalíticas e das clínicas sobre o trabalho (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011; BILLIARD, 2001; LIMA, 2006; LUCA-BERNIER, 2013).

Porém, no século XXI, em termos evolutivos de *debates de normas* (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007), presenciamos um reforço do processo acima descrito e uma evolução da Neuropsiquiatria na pesquisa de marcadores e imagens cerebrais como diagnóstico e direção de tratamento (FOSSATI, 2015). Normas que, segundo nosso entendimento, precisam dialogar com os saberes de reformas, com as experiências dos trabalhadores e com o sofrimento mental dos pacientes.

Nesta pesquisa de mestrado (SILVA, 2010), ampliamos nossa lupa de investigação, compreendendo que “O campo da saúde mental é o resultado de uma reorganização do campo da psiquiatria. Entram em cena outros saberes, outros profissionais, outros serviços” (BARRETO, 2010, p.172). Quer dizer, compreendemos também que a Psiquiatria é uma parte importante que compõe o campo da Saúde Mental, assim como a psicologia, a psicanálise, a sociologia, a filosofia, a terapia ocupacional, a enfermagem, a assistência social e, inclusive, as Clínicas do Trabalho. Em seguida, promovemos uma inter-relação desses saberes com os dados empíricos da pesquisa.

EVIDENCIANDO A PESQUISA NOS CAPS

Inicialmente, valemo-nos de conceitos básicos da ergonomia francesa (GUÉRIN *et al.*, 2001), que evidencia a distância universal entre o *trabalho prescrito* e o *real*. A tarefa do lado do primeiro e a atividade do lado do segundo. Porém, a situação não é tão simples e concreta dessa forma.

As Clínicas do Trabalho evoluem nessa temática, acrescentando, por exemplo, aspectos sociológicos, culturais, artísticos, filosóficos, antropológicos, ontológicos, psicológicos e psicanalíticos de compreensão do conceito de atividade em seu enigma. Esta pesquisa representa um convite para que essas clínicas se pronunciem

⁶ Referimos a dois percursos críticos, explicativos e bastante debatidos por autores brasileiros e internacionais (AMARANTE, 1995, 2003; COUPECHOUX, 2006; PASSOS, 2009). Há diferenças entre essas duas heranças, segundo nosso ponto de vista, mais no plano teórico do que prático, uma vez que as duas redes de Saúde Mental de Belo Horizonte e Betim/MG apresentam experiências próximas das duas vertentes de reformas.

com respeito ao assunto da loucura, às polêmicas em torno do conceito de atividade aplicada ao campo da Psiquiatria e da Saúde Mental. Dizemos de tentativas de dar maior visibilidade à experiência dos trabalhadores e dos portadores de sofrimento mental. Nesse sentido, focamos a atividade de trabalho do psiquiatra no CAPS, seus *debates de normas* e estratégias de regulação das situações.

Inicialmente, segundo a Ergologia, compreendemos a atividade como um *debate de normas* inserido num movimento tripolar, ou seja, a própria atividade, os saberes e os valores (SCHWARTZ, 2000, 2004, 2007; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). Em seguida, essa abordagem ergológica promove uma ampliação desse conceito para além da ação que se realiza no aqui e agora das situações de trabalho. E para realizar essa operação, apresenta-nos outros conceitos de grande complementaridade que não esgotaremos neste artigo, como aquele de *corpo-si* e *dramáticas do uso de si* por si e pelos outros. Trata-se de uma entidade que é corpo, alma, consciente, inconsciente e subjetividade ao mesmo tempo. Segundo Schwartz e Durrive (2007), o que está em jogo é como o trabalhador se organiza, apresenta suas dramáticas, debates e renormalizações possíveis e parciais, singulares e universais ao fazer *uso de si* por si mesmo e pelo outro em suas atividades de trabalho (DURRIVE, 2015). Em outro sentido, uma forma singular de fazer uso de nossas próprias capacidades, recursos e escolhas. Partimos do pressuposto de que, no trabalho, as normas não antecipam todas as situações de trabalho. Então, trabalhar é arriscar, fazer *uso de si*. Trabalhar não significa a pura execução de normas, nem transgressões isoladas e descontextualizadas, mas sim um *debate de normas* e valores pessoais e coletivos contextualizados na escolha da melhor decisão a ser tomada nas situações de trabalho. Dizemos de um processo de trabalho individual e coletivo, que mobiliza os seis *Ingredientes de Competência* (IGRs) da atividade que aqui apresentaremos ao tratar do trabalhador psiquiatra.

Foi nesse prisma que analisamos a atividade de trabalho do psiquiatra. Qual a significação da distância prescrito-real aplicada ao mundo do trabalho no CAPS? Em termos mais gerais, o que os psiquiatras do CAPS fazem quando trabalham e como eles se relacionam com a equipe multiprofissional a partir dessa dicotomia prescrito/real e como renormalizam as prescrições de trabalho? Especificamente, os objetivos expandem-se para identificar como os psiquiatras fazem *uso de si* em suas atividades, como eles mobilizam os seis *Ingredientes de Competência* da atividade, além de verificar como eles se articulam com outras áreas específicas do conhecimento em Saúde Mental, Psiquiatria e outros campos intersetoriais do conhecimento.

PERCURSO METODOLÓGICO

Primeiramente, promovemos uma observação criteriosa do *trabalho real* do psiquiatra antes do estabelecimento de qualquer método possível (LIMA, 2002). Realizamos uma pesquisa qualitativa participante (VALLADARES, 2007) em dois CAPS II e dois CAPS III das redes de Saúde Mental de Belo Horizonte e Betim, inspirada em princípios da Análise Ergonômica do Trabalho (AET) (GUÉRIN *et al.*, 2001) e Análise Pluridisciplinar de Situações de Trabalho (APST), mobilizando conceitos ergológicos (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007) e guiados pela perspectiva da psicossociologia que

[...] postula que toda situação é singular, pois é única, mas, paralelamente, ela é perpassada por aspectos transversais, comuns a tantas outras situações. O desafio do profissional é manter uma dupla atenção ao singular e ao contexto mais amplo, e propiciar que todos os envolvidos possam ampliar suas lentes, levando à produção de novos sentidos, conceituações ações. Aspectos psíquicos dos sujeitos sociais e coletivos participam da produção de sentido. (CARRETEIRO; BARROS, 2011, p.210).

Realizamos 89 entrevistas em profundidade com trabalhadores, dentre eles, 31 psiquiatras, dos quais 18 atuavam e 13 já haviam atuado nos CAPS estudados, além de 32 trabalhadores de outras áreas: psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, enfermeiros, auxiliares e técnicos de enfermagem, visando compreender as nuances da atividade do psiquiatra em seu ponto de vista, bem como sob a ótica desses outros trabalhadores citados. Entrevistamos também 12 pacientes distribuídos entre os referidos serviços. Por fim, promovemos uma categorização dessas entrevistas em relação às análises do *trabalho real*. Como consequência desse percurso metodológico, realizamos também um estudo de caso: o psiquiatra José,⁷ ressignificando toda a pesquisa e tornando um caso emblemático em nossas análises.

O DESENHO DA ERGOLOGIA (RE)CONHECENDO O FAZER PRÁTICO

Abordamos a Ergologia como pilar das reflexões pluridisciplinares sobre o trabalho. Partimos, inicialmente, do conceito de trabalho e de atividade, conforme já anunciamos. Na sequência, acompanhamos a postura desta *démarche* em seu trabalho de conceituar, de apresentar uma abordagem indisciplinar para lidar com toda tentativa de estabilização de saberes. Trata-se de uma herança ético-epistemológica da filosofia da vida de Canguilhem (1995). Ela foi reconhecida naquilo que se mostra mais explícito em suas intenções: sua capacidade e potencial de valorização do trabalho e do trabalhador, de articulação de *saberes investidos* na experiência em diálogo com os *saberes instituídos*, acadêmicos (SCHWARTZ, 2000; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). Ela parte de quatro premissas norteadoras:

[...] existe sempre uma distância (entre o trabalho prescrito e o realizado); esta distância é sempre ressingularizada; a entidade que conduz e que arbitra esta distância é uma entidade simultaneamente alma e corpo, como dizia a filosofia; e a arbitragem mobiliza um complexo de valores: o trabalho é sempre encontro de valores. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.46).

A Ergologia propõe “a aprendizagem permanente dos debates de normas e de valores que renovam indefinidamente a atividade: é o “*desconforto intelectual*” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.30). Debates no sentido de renormalizar as situações de trabalho. Por esse viés, uma transgressão da norma não significa *renormalização*, mas sim um confronto com a prescrição e ultrapassagem da mesma sem um debate necessário. Renormalizar significa decidir, tomar partido, ser ativo com respeito à norma, uma forma de se apropriar da regra de forma particular para ampliar seu poder de agir no meio de trabalho. Uma postura e um esforço de articulação

⁷ Trata-se de um nome fictício para melhor personalizar o relato de caso.

do singular e do universal na tomada de decisão, o resultado de um processo de incorporação do coletivo em si (SCHWARTZ, 2000; DURRIVE, 2015).

Seu objetivo não reside somente em visibilizar a atividade, mas antes valorizar a experiência e os *saberes investidos* mobilizados nesta operação. Também, contribuir para que os pontos de vista dos trabalhadores sejam verbalizados e disponibilizados, colocando-os em confronto com outros saberes, numa perspectiva clínica de “antecipação/confrontação” das situações de trabalho. Trata-se de uma análise pluridisciplinar de situações de trabalho, mediante o *Dispositivo Dinâmico a Três Polos* (DD3P).

O dispositivo de três polos é o lugar do encontro, o lugar de trabalho em comum em que se ativa uma espécie de espiral permanente de retrabalho dos saberes, que produz retrabalho junto às disciplinas, umas em relação às outras, portanto que transforma eventualmente um certo número de hipóteses, de conceitos entre as disciplinas. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.269).

O primeiro polo, aquele dos *saberes constituídos*, acadêmicos, conceituais; o segundo, o polo dos *saberes investidos* na/pela experiência; o terceiro, um polo que visa ao bem comum, que coloca em visibilidade os aspectos ético-epistemológicos e filosóficos numa inter-relação: um lugar de *desconforto intelectual*, de encontro e trocas de saberes (SCHWARTZ, 2000). Um dispositivo que visa liberar a palavra dos trabalhadores ao se confrontarem com a atividade no *trabalho real*.

Partimos dos saberes ergológicos para promover uma interrogação ao processo de (des)centralização do saber-poder do psiquiatra (FOUCAULT, 2006) e da Psiquiatria no CAPS. Dessa forma, a atividade de trabalho destes profissionais foi analisada de forma minuciosa e mediante os seis *Ingredientes de Competência* (IGRs) (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). O IGR 1 – o domínio da dimensão protocolar do trabalho. O IGR2 – a infiltração e incorporação da história na situação de trabalho, as dramáticas do *corpo-si* que funcionam como matriz da atividade. O IGR3 – aquele que traduz a competência do trabalhador em articular a face protocolar com a singular. O IGR4 – o debate de valores na atividade, uma espécie de arbitragem do *corpo-si*. O IGR5 – a relativa duplicação do potencial ao revistar os quatro ingredientes, visando reconhecer o valor singular e coletivo de determinado meio de trabalho. Enfim, o IGR6 – que se relaciona com a sinergia dos ingredientes e traduz o trabalho em equipe, “de assumir responsabilidades quando se deve assumi-las, e ao mesmo tempo consiste em ser modesto quando convém ser” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.221). São ingredientes que traduzem o agir em competência e servem tanto às análises das situações de trabalho, quanto ao enriquecimento dos processos clínicos de tratamento.

Para a Ergologia, a atividade se articula entre dois registros, R1 e R2. O primeiro diz respeito a tudo aquilo que é possível de ser antecipado ao fazer dos trabalhadores, que é pensado antes do acontecimento em si. O segundo, àquilo que é ressingularizado e desneutralizado no processo de normalização das tarefas de trabalho, através da compreensão dos pontos de vista dos trabalhadores, considerando as *infidelidades do meio* (CANGUILHEM, 1995). Uma situação de *encontro de encontros*, resultante da interação desses dois registros imersos na dimensão do histórico-vivido inédito e renovado pelas situações de trabalho (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

AS PRESCRIÇÕES DE TRABALHO: DO VELHO AO NOVO MODELO

Segundo orientações das Clínicas do Trabalho e considerando a dicotomia prescrito-real, em termos de *normas antecedentes* em Psiquiatria, buscamos localizar as tarefas prescritas para o psiquiatra do clássico ao novo modelo (AMARANTE, 1995, 2003; ARBEX, 2013; BERCHERIE, 1989; FOUCAULT, 1997; TOSQUELLES, 2012). Em seguida, promovemos uma confrontação das mesmas com o fazer prático-investido desse trabalhador na inter-relação objetiva e subjetiva com os pacientes. Assim, segundo a Psiquiatria Clássica, podemos dizer que a prescrição prevalente era a contenção da loucura. Dessa forma, legitimou-se a figura do psiquiatra como o diretor do hospital, operador do saber, aquele que dita as normas, que decide sobre o tratamento, que diagnostica e medica os pacientes. Em outras palavras: “[...] a psiquiatria sempre colocou o homem entre parênteses e se preocupou com a doença” (BASAGLIA, 1979 *apud* AMARANTE, 1995, p.46).

Na era da Reforma Psiquiátrica, inúmeras são as prescrições para os novos serviços e para os trabalhadores (LOBOSQUE, 2001). As mais evidentes são aquelas que promovem a descentralização de saberes-poderes de todas as especificidades nos serviços e de incentivo ao trabalho em equipe. “Um traço comum a todos estes serviços substitutivos, tais como os descrevemos, é o seguinte: o psiquiatra não ocupa aí uma posição central” (LOBOSQUE, 2001, p.89). Mas, o que significa não ocupar uma posição central? Idealmente falando, significa participar do trabalho em equipe em mesmo pé de igualdade, construindo um lugar de importância, não mais de evidência. Segundo nossas investigações, compreendemos que, no início da implantação desses serviços, tais prescrições se faziam de forma bem mais acirrada para o médico psiquiatra, considerando seu percurso histórico em ocupar uma posição central de saber e poder nas instituições de tratamento (FOUCAULT, 1997, 2006). Fato este que, se não prejudica, muito influencia os dilemas e as polêmicas de inserção do psiquiatra e da Psiquiatria nesses serviços que evidenciamos e estudamos.

ANÁLISES DO TRABALHO REAL NOS CAPS E DA ATIVIDADE REAL DOS PSIQUIATRAS

No CAPS, às vezes, há uma cronificação da permanência-dia, mas pelo menos aquela presença do paciente perto de nós, nos angustia mais. No hospital, é fácil esquecer um paciente dentro da enfermaria, é só trancar uma porta. **No CAPS não, a gente tropeça no paciente, a gente tropeça no problema dele, o problema dele tropeça na gente. Quer dizer, esse esbarrão, ele ajuda a gente a ser mais criativo, entende?** (Psiquiatra 12, grifos nossos). (SILVA, 2010, p.54).

Apresentamos a fala acima como guia e emblema de investigação e compreensão do *trabalho real* nos CAPS analisados. Dentro da universal distância ergonômica entre o *trabalho prescrito* e o *real*, nossas análises foram marcadas por um intenso mal-estar da maioria dos trabalhadores. Uma tensão entre os conflitos de normas e de critérios operacionais, considerando as diferenças de posicionamentos teórico-práticos dos trabalhadores, as más condições de trabalho, os baixos salários e o distanciamento dos gestores dos reais processos de trabalho das equipes.

Verificamos, também, um empobrecimento dos processos clínicos e da construção de *Projetos Terapêuticos Individuais* (PTIs), bem como uma problemática em torno da formação e preparação do novo trabalhador para o CAPS.

Ao aprofundarmos em nossas análises, encontramos um complexo processo de evolução da demanda em sobrecarga traduzido por “ranhetações” e “reclamações” dos trabalhadores. Segundo a maioria dos entrevistados, se no começo da Reforma Psiquiátrica e implantação do CAPS existia um trabalho coletivo nas entrelinhas de um projeto comum, atualmente, a situação não é mais a mesma. Demonstraram intenso inconformismo frente à prevalência de aspectos antimanicomiais ideologizados do trabalho em detrimento de um olhar real, concreto e material de muitos gestores para aquilo que, realmente, desenvolvem e sustentam os trabalhadores no cotidiano das equipes.

Então o que foi acontecendo. Primeiro: eu atendia muito menos pacientes, fui atendendo um número cada vez maior. Então o que aconteceu, os meus atendimentos foram ficando cada vez mais enxutos. **Se eu tiver que atender dez pessoas, eu vou atender de um certo jeito. Se eu tiver que atender trinta, não vai ser do mesmo jeito.** (Psicólogo 4, grifo nosso). (SILVA, 2010, p.90).

Nesse mesmo cenário, conseguimos evidenciar oito situações de trabalho que traduzimos como desconfortos, fazendo alusão à Ergologia (SCHWARTZ, 2000), que não somente esclarecem a problemática do *trabalho real*, mas também fazem parte, intrinsecamente, das nuances da atividade dos psiquiatras e das políticas nacionais de Saúde Mental e Reforma Psiquiátrica. São desconfortos que não se explicam isoladamente, mas sim em nível de reciprocidade e que se articulam com outros dados empíricos da pesquisa.

O primeiro deles, a *insuportabilidade institucional entre o CAPS e o Hospital Psiquiátrico*. Mediante esse contexto, os trabalhadores verbalizaram a existência de pacientes desafiadores dos processos de tratamento oferecidos. São pacientes que o CAPS diz: “não consigo” e o hospital psiquiátrico acolhe, mas também diz não tolerá-los.

Eu reconheço isso, só acho que tem um pedaço da clientela que o CERSAM diz... não suporte! Que é o mesmo paciente que o hospital também diz não suporte, entende, assim... O hospital também não suporta, dizer que o hospital suporta isso que o CERSAM suporta, é mentira. A diferença é que no hospital tem **uma estrutura com chave e no CERSAM, menos, só isso, mas o insuportável pra instituição é o mesmo.** (Psiquiatra 12, grifos nossos). (SILVA, 2010, p.59).

O segundo, uma forte crítica ao *empobrecimento da clínica*. Um desconforto decorrente de uma crítica à falta de um referencial clínico claro e consistente por parte dos trabalhadores e novamente à prevalência de aspectos político-militantes antimanicomiais de enfrentamento aos saberes psiquiátricos clássicos.

Sim, eu não penso uma reforma sem a clínica, não penso. Acho que uma reforma sem a clínica é uma reforma empobrecida, que vai resultar num... em impasses muito sérios e muito precoces. É uma reforma que vai ter dificuldade de ir mais longe. Era uma clínica muito rica. Nós não podemos reduzir a Psiquiatria Clássica a zero, mesmo com aquele modelo

manicomial, asilar que havia, muita coisa foi feita. Agora, não podemos jogar o bebê fora com a água suja do banho. Então, vamos jogar a água suja da Psiquiatria Clássica fora, mas vamos salvar o bebê... o bebê é a clínica. (Psiquiatra 1, grifos nossos). (SILVA, 2010, p.87).

O terceiro, *a problemática da formação de novos psiquiatras para a lida com o trabalho em equipe interdisciplinar*. A principal interrogação que se faz reside na existência ou não de “[...] uma formação propícia pra um trabalho futuro em serviços substitutivos [...]” (Psiquiatra 16).” (SILVA, 2010, p.169). Tradicionalmente falando, os psiquiatras fazem suas residências médicas em Hospitais Psiquiátricos. Em seguida, muitos vão trabalhar na rede pública de Saúde Mental, encontrando dificuldades de adaptação aos processos de trabalho em equipe do CAPS e respondendo aos esbarrões de formas mais protocolares do que subjetivas e criativas.

Mas eu fiquei até surpreso, porque na realidade **eu não fiz uma residência em Psiquiatria, eu fiz uma residência de Psicanálise lacaniana com ênfase em Psiquiatria...** [...] e que eu também não estava querendo isso, eu queria que as coisas fossem equilibradas e não foram. Então, senti que a minha **formação como psiquiatra foi muito fraca, não era isso que eu queria**. (Psiquiatra 24, grifos nossos). (SILVA, 2010, p.170).

Dentro da mesma temática, a fala abaixo acrescenta outros elementos de compreensão da formação do novo psiquiatra e que carece de maiores investigações. Espera-se que haja um processo de formação⁸ diferenciado e específico para se trabalhar no CAPS, considerando que algo sempre escapa neste processo, ou seja:

Agora, mesmo feito isso, ainda restaria sempre uma coisa que não se deixa dizer dessa maneira, **que você só aprende conversando com doido, viajando com doido, construindo coletivos, militando, tendo experiências com a arte, né?** (Psiquiatra 16, grifo nosso). (SILVA, 2010, p.171).

O quarto, *o achado empírico da grande rotatividade de psiquiatras no CAPS*. **“A rotatividade aqui é muito grande, é pressão demais... eu acho que é excesso de trabalho, pressão também por parte da gerência e tudo... (Psiquiatra 22, grifo nosso).”** (SILVA, 2010, p.148). Em outras palavras:

Que aqui já foi um ateliê e deixou de ser. Eu quero fazer um trabalho criativo, artístico, artesanal. E não uma linha de montagem. Então, podemos voltar a transformar isso aqui em um ateliê? Podemos. Tentei, tentei e depois de um tempo eu desisti. **Desisti de transformar o CERSAM de novo em um ateliê. Ai eu falei: bom desisti e agora o que me resta? Ir embora**. Por exemplo, eu acho que a retransformação desse lugar em ateliê... não sei como, viu? (Psiquiatra 31, grifo nosso). (SILVA, 2010, p.147).

Em outros aspectos, onde se localizaria a criatividade de trabalho do psiquiatra? Segundo nossas análises, inferimos que na sua capacidade e competência em lidar com todas essas variabilidades, *infidelidades do meio* que apresentamos. Na articulação entre os saberes técnicos da Psiquiatria e subjetivos, *investidos*

⁸ Vale ressaltar que, recentemente, assistimos à implantação e implementação de um processo de formação multiprofissional do novo trabalhador (incluindo o psiquiatra). Um mecanismo de formação conjunta que ocorre em diversos dispositivos das referidas redes de Saúde Mental de Belo Horizonte e Betim/MG, e que visa antecipar a problemática do *trabalho real*, compartilhar saberes multidisciplinares, além de ocupar os diversos dispositivos componentes das referidas redes.

dos trabalhadores nas situações de trabalho e nas experiências de sofrimento (COOPER, 1967) evidenciadas nas histórias de vida dos pacientes? Segundo nossos achados empíricos, localizamos processos criativos de trabalho na possibilidade de *renormalização* das situações em tempo real de trabalho, de apresentar *reservas de alternativas* instituintes de sentido – formas diferentes de fazer a mesma coisa, segundo a demanda que se apresenta (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). Há quem diga que, no início da implantação do CAPS, era possível “esculpir”, criativamente, casos clínicos e, hoje, mal se tem tempo para refazer prescrições medicamentosas com tranquilidade. A resposta, assim sendo, não poderia ser outra senão um processo de *repetição do velho no novo modelo* em formas diversificadas e, conseqüentemente, o abandono e a alta rotatividade de psiquiatras no CAPS.

O quinto, a *trajetória histórica de vida dos psiquiatras, determinando escolhas teóricas e engajamentos militantes*. Se por um lado, a maioria dos psiquiatras entram e saem do CAPS muito rapidamente, por outro, encontramos alguns com carreiras de quinze anos em média de trabalho à revelia de toda a situação que constatamos. Assim, verificamos que estes últimos são aqueles que vivenciaram um processo de formação diferenciado mesmo dentro do Hospital Psiquiátrico e que também apresentaram trajetórias de vida marcadas por engajamentos militantes em diversos outros campos da vida social, política e cultural (BARROS, 2001).-

Não creio que se trate de uma coisa escrita nos cromossomos, mas eu acho que alguma coisa que vem da história das pessoas, das famílias, do trajeto social, cultural, das leituras que você encontra na sua vida, dos autores que você gosta, né? Trajetórias, circuitos, que repito, a minha geração, sim, teve mais acesso a eles, sem dúvida nenhuma. [...] Sabe, eu acho que realmente, existem certos saberes que não é na academia que se encontra, que você... eu tenho isso muito claro. Não só você não os aprende na escola, porque tem alguns que você não aprende, mas poderia aprender, né? (Psiquiatra 16, grifos nossos). (SILVA, 2010, p. 172).

Referimo-nos aos psiquiatras que, segundo nossas análises teóricas e práticas, receberam o nome de “*trabalhadores coletivos anômalos*”, no sentido de não se deixarem caber em qualquer posição e questionar as demandas que chegavam até eles (MERHY, 2005). Um mecanismo constante de *renormalização* da atividade real.

O sexto, *ao longo do processo de Reforma Psiquiátrica, os psiquiatras toparam a desospitalização, mas não a desmedicalização*. Situação esta que evidenciamos no depoimento de muitos trabalhadores e pacientes acerca do trabalho do psiquiatra.

O sétimo, *o trabalho no CAPS continua centrado na medicina, na figura do médico psiquiatra e na medicalização de pacientes*. Uma situação que não diz respeito somente a alguns psiquiatras, antes aos processos de trabalho das equipes que tendem a centralizar o médico e seu trabalho. Ao verbalizarem seus pontos de vista, as equipes dividiam os colegas profissionais entre os médicos (os psiquiatras) e os “não médicos” (o resto da equipe, ou os TNS – Técnicos de Nível Superior). Quer dizer, o trabalho continua centrado na medicina e no médico psiquiatra.

Ah, 95% das vezes, eles recorrem ao psiquiatra porque, normalmente, um paciente pra chegar no CERSAM, ele “tá”, que é um caso mais grave, não é ação básica, ou ele está em uso de alguma medicação, ou ele vai precisar, ou ele se intoxicou com alguma medicação de terceiros. Então, com certeza. (Psiquiatra 4, grifo nosso). (SILVA, 2010, p.132).

Dentre outras, essa fala, além de nos desvelar um caráter de medicalização dos pacientes, compreendemos também as forças centrípetas de centralização do psiquiatra no lugar de saber e poder nas práticas de trabalho do CAPS. De exercer, prevalentemente, o lado técnico da Psiquiatria. Um processo que, se não tem o reforço da maioria dos psiquiatras, recebe uma grande influência de outros trabalhadores, em especial os mais novatos. Quer dizer, na ausência de experiência, de *reservas de alternativas* e de *margens de manobras* para a tomada de decisão (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007), convoca-se o psiquiatra e a Psiquiatria para apresentar uma solução possível.

O oitavo, a *contenção física de pacientes no leito tem deixado de ser uma “medida de exceção”*.

E o que a gente acabava ouvindo é que a gente tinha que fazer o muro com o próprio corpo. O muro do manicômio com o próprio corpo! Ora, nós não somos... nós somos humanos, a gente não consegue fazer um muro com o próprio corpo. Isso é muito pesado. Um muro é uma estrutura muito pesada pra sustentar com o próprio corpo, né? (Psiquiatra 3, grifo nosso). (SILVA, 2010, p.83).

Em vários momentos de reunião de equipe, presenciamos os trabalhadores fazerem uma associação do muro baixo (desejável para se diferenciar do Hospital Psiquiátrico) com a alta frequência de pacientes contidos no leito. A Linha Guia de Atenção em Saúde Mental adverte que essas medidas sejam “consideradas e utilizadas sempre como *medidas de exceção*, cabíveis apenas quando esgotamos verdadeiramente todos os meios possíveis para convencer ou persuadir o paciente” (MINAS GERAIS, 2006, p.154). Porém, cansados de “fazer o muro com o próprio corpo”, os próprios trabalhadores refletem a situação, dizendo que tal medida de contenção no leito acaba sendo uma possibilidade prioritária.

As condições de trabalho mostraram-se em fase progressiva de precarização, tornando-se nocivas e penosas para muitos trabalhadores, gerando sofrimentos psíquicos de várias ordens, bem como licenças médicas repetidas, reforçando o mecanismo de rotatividade e abandono (DEJOURS; LANCMAN; SZNELWAR, 2004). O assunto de baixos salários foi recorrente e os mecanismos de reivindicação por melhorias mostraram-se fragmentados em corporações trabalhistas.

Se a Reforma Psiquiátrica convida e/ou convoca os trabalhadores a ultrapassarem seus postos específicos de trabalho para assumirem o trabalho clínico de referenciamento de casos, configurando o trabalho do *Técnico de Referência* (TR), há quem questione a situação. Diz-se de um mecanismo mais evidente em alguns CAPS do que em outros: a *pulverização das especificidades*. Explicando melhor, os trabalhadores estariam privilegiando a *Clínica da Reforma Psiquiátrica* (TENÓRIO, 2001) e da *Referência* de casos ao invés de fazerem valer seus saberes e trabalhos específicos em suas atividades. Por outro lado, há aqueles que preferem manter essa tensão, realizando o específico de acordo com sua categoria profissional para alcançarem a *Clínica da Referência* de casos clínicos.

Em outro aspecto, se o CAPS abre suas portas para as referidas redes de Saúde Mental, mesmo com toda a problemática apresentada, não encontramos a mesma fluidez de

abertura na rede básica ambulatorial para os mesmos. Porém, estivemos presentes em algumas reuniões de Matriciamento⁹ (MINAS GERAIS, 2006) e verificamos momentos bastante instituintes de compartilhamento de saberes e fazeres psiquiátricos na construção coletiva de casos clínicos (ALKMIM, 2012, p.115-127).

Entre o prescrito e o real, localizamos a gestão das variabilidades, *infidelidades do meio de trabalho*. Dizemos de estratégias de regulação da atividade configuradas em termos de nó (cego), gambiarras e o pulo do gato (CUNHA, 2007), que mais evidenciamos no trabalho dos técnicos de enfermagem e que merecem maior investigação.

Em termos empíricos, localizamos uma situação nomeada de vazio de “ocasião de palavras” na versão de um psiquiatra entrevistado ao falar da falta de momentos clínicos de circulação da palavra, de saberes e fazeres criativos. Em contrapartida, os pacientes não pouparam palavras ao verbalizar seus pontos de vista sobre as atividades dos trabalhadores, em especial dos psiquiatras. Eles foram categóricos em localizá-los mais no lugar da medicação do que em qualquer outro dispositivo de relação interpessoal no tratamento.

Compreendemos que a atividade específica mais comum desenvolvida pelos psiquiatras era aquela de “*estar de plantão*”, quer fosse durante o dia, à noite ou final de semana, dentro e/ou fora do CAPS, em serviços de urgência psiquiátrica. A partir dessa atividade, encontramos uma diversidade de outras evidenciadas em lugares e posições por eles ocupados nos processos de trabalho. Primeiramente, o mais comum, aquele de *retaguarda* (estar em posição de espera para qualquer tarefa demandada): uma denominação muito comum para o trabalho do psiquiatra.

Em tempo real de trabalho, evidenciamos outras posições na atividade dos psiquiatras. Aquela de *Condutor* (sozinho) do caso (clínico) do paciente, *Consultor* em diversas ocasiões (em especial em tomadas de decisões clínicas de urgência da equipe), *Coadjuvante* na construção e condução de *Projetos Terapêuticos Individuais* de pacientes por outros trabalhadores. Por último, *Técnicos de Referência* (TR): um posicionamento raro de existência em nossos achados empíricos. Trata-se daquele trabalhador que referencia o paciente, que se responsabiliza pelo seu tratamento do serviço, que constrói o caso clínico em parceria com os outros trabalhadores. Espera-se que este técnico seja qualquer trabalhador (de nível superior) do CAPS, mas, na prática, este lugar é muito pouco ocupado pelo psiquiatra. Em síntese, as atividades acima elencadas orientam posicionamentos ocupados pelos psiquiatras na cena do *trabalho real*. Evolutivamente, evidenciamos: o *psiquiatra do CAPS*, o *trabalhador psiquiatra*, o *trabalhador psiquiatra coletivo* e o *trabalhador psiquiatra coletivo-anômalo*. São posicionamentos que refletem o movimento individual e coletivo de inserção do psiquiatra no trabalho e no *projeto-herança* desses serviços (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Ao analisarmos de perto o *trabalho real* do psiquiatra, percebemos que ele se mostrava, muitas vezes, bastante sobrecarregado. Na maioria das vezes, de posse de uma caneta, um carimbo, blocos de receituários e/ou folhas de prescrição (medicamentosa) da Permanência-Dia (PD), Hospitalidade Noturna (HN) e/ou

⁹ Segundo a Linha Guia de Saúde Mental (MINAS GERAIS, 2006), o matriciamento significa uma política de apoio a equipes de trabalho da rede básica, onde os CAPS desenvolvem um papel importante de formador de opinião.

Pernoite (PN) dos pacientes, ou em posição de espera (retaguarda) do que em estado de “antecipação/confrontação” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007) clínica e anômala com o outro parceiro de trabalho.

Os processos de desvalorização, de desrespeito e de falta de *reconhecimento* no/ pelo trabalho foram temáticas presentes nos bastidores do trabalho nos CAPS.

DEBATENDO OS INGREDIENTES DE COMPETÊNCIA

Retomamos os seis *Ingredientes de Competência* (IGRs) da atividade, objetivando apresentar uma reflexão conclusiva acerca da atividade de trabalho do psiquiatra nos CAPS estudados. Em termos de configuração, verificamos uma forte adesão do psiquiatra ao IGR1 – “talvez o mais fácil de ser compreendido, mas isso não quer dizer que ele seja o mais fácil de ser adquirido” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.209).

Verificamos uma tendência à hipertrofiação do IGR2, mesmo que o psiquiatra não conheça a singularidade de todos os pacientes. Para realizar seu trabalho, ele mesmo reconhece a importância de conhecer o mínimo necessário do percurso de vida dos pacientes, em especial para desenvolver sua atividade de *Consultor, Conductor, Coadjuvante e Técnico de Referência*. Com relação à infiltração da história na situação de trabalho, os psiquiatras demonstraram interesse pelo percurso da Reforma Psiquiátrica brasileira, porém, na maioria das vezes, tecendo comentários e críticas duras e incisivas quanto à prevalência dos aspectos ideológico-militantes de Luta Antimanicomial em detrimento do (re)conhecimento das reais condições de trabalho pelos gestores dos CAPS. Eles foram categóricos em dizer que não há um respeito pelas suas diferenças e estilos profissionais em aceitar e praticar os princípios da Reforma Psiquiátrica.

A partir da triangulação dos ingredientes, o IGR3 mostra-se invertido entre o IGR1 e o IGR2 (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.213), justamente por se tratar de uma posição intermediária entre os saberes protocolares e a história, guiando a escolha e a tomada de decisão numa situação particular. Se por um lado, ele apresenta um grande conhecimento técnico da Psiquiatria (da nosologia da doença, da psicopatologia e da psicofarmacologia), por outro, percebemos um desarranjo na articulação dessas duas dimensões (IGR1 e IGR2) para a tomada de decisão certa no momento certo da urgência. Uma fraca capacidade de colocar em dialética o caso e o aspecto singular da situação com os *saberes instituídos*.

Quanto ao IGR4, percebemos um baixo potencial de mobilização de *debates de normas* e valores requisitados para confirmar a boa decisão a ser tomada, uma vez que eles se apresentavam o tempo todo sobrecarregados de pacientes para avaliar e tomar uma conduta, principalmente medicamentosa. Constatamos uma tímida movimentação dos psiquiatras no sentido de compreender as dificuldades, assimilar e reproduzir as conquistas dos referidos projetos de Saúde Mental em forma de “patrimônio/herança”. Ou seja, de reconhecer o ambiente do CAPS como seu meio de trabalho e pertencimento aos processos coletivos de trabalho das equipes.

Com relação ao IGR5, o psiquiatra não se mostrou um intruso no CAPS. Ao contrário, ele faz parte da equipe, porém, na maioria das vezes, numa posição diferenciada de evidência, em que seu trabalho técnico e específico (de diagnosticar e medicar pacientes) é o tempo todo solicitado pela equipe, mesmo à revelia de seu desejo de realizar outras atividades coletivas, por exemplo. Assim, esse ingrediente se fragiliza no processo de trabalho, uma vez que ele requer uma revalorização e duplicação de todos os outros, na medida em que o meio, o ambiente do CAPS, adquire um valor de existência na vida profissional do psiquiatra. Situação esta que se mostrou bastante diferente para uma grande parte dos outros trabalhadores que, mesmo que o CAPS apresente uma enorme diversidade de problemas, ao se envolverem frequentemente com as atividades individuais e coletivas, bem como os muitos conflitos cotidianos do serviço, desenvolvem e veiculam um sentimento de valor e pertencimento ao seu ambiente de trabalho.

Por último, o IGR6, um ingrediente bastante polêmico com respeito ao trabalho do psiquiatra. Mesmo que ele queira fazer parte da equipe, mobilizando os saberes da Psiquiatria em seu hibridismo e apresentando outros tipos de saberes, a equipe o convoca no lugar de centralização da medicina, da Psiquiatria e da medicação, reconfigurando para ele um lugar evidente (e antigo) de saber e poder no coletivo de trabalho. O referido ingrediente também se fragiliza na medida em que o psiquiatra, na maioria das vezes, apresenta dificuldade em exercer a modéstia, aceitar o questionamento vindo de outros saberes e devolver à equipe outros questionamentos. Por outro lado, a fala abaixo contradiz essa situação, exemplificando a mobilização de uma psiquiatra de uma posição confortável para se apresentar no trabalho coletivo, em equipe:

Por exemplo, eu já tive dia de estar atendendo dentro da sala... ambulatório... e eu escutar o barulho do vidro quebrando, eu não espero me chamar não, eu já levanto, abro a porta e já vou. Por quê? Porque eu sei que, se eu não for, na hora que eu chegar lá, se eu esperar alguém vir me chamar, o negócio já vai ter triplicado... o problema, né? **Então, isso que eu chamo de trabalho em conjunto: é quando tem um barulho, um grito, todo mundo já está "atenado" e se julga assim... comprometido... como o negócio, tipo assim, "tão" me chamando, "tão" precisando de mim.** (Psiquiatra 2, grifo nosso). (SILVA, 2010, p.49).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa desvela as condições e contradições de inserção da Psiquiatria e do psiquiatra no CAPS. Em termos gerais, concretos e materiais do *trabalho real*, verificamos um movimento de centralização da medicina e do psiquiatra à revelia de todo o movimento de Reforma Psiquiátrica e Luta Antimanicomial. Entre as diversas variáveis determinantes deste mecanismo, não se trata de tecer generalizações, culpabilizando esse profissional por ele mesmo, mesmo que muitos o façam ou queiram fazê-lo. Mas, antes, compreender a contribuição dos processos de trabalho multiprofissionais nesta operação.

Em se tratando dos aspectos político-antimanicomiais do CAPS, de um lado, verificamos uma forte exigência ideológica em favor da reforma, exprimindo conquistas, além de um posicionamento e uma postura política dura, firme e clara, contraponto ao

modelo asilar e ao hospital psiquiátrico. Por outro lado, esse mesmo mecanismo tem mascarado as realidades concretas e materiais de trabalho, prejudicando a adesão de novos psiquiatras e outros trabalhadores, dificultando os processos clínicos de construção de *Projetos Terapêuticos Individuais* no coletivo de trabalho.

Depois de todo esse debate, vale ressaltar que todos os achados empíricos aqui relatados sobre o trabalho no CAPS não dizem respeito exclusivamente a esses serviços, mas ao mundo laboral, em especial àquele em que o trabalho multiprofissional, interdisciplinar e coletivo é demandado.

Compreendemos que o CAPS é um dos dispositivos da Reforma Psiquiátrica brasileira e, segundo a presente pesquisa, ele têm caminhado para um processo de institucionalização no cenário das novas propostas de tratamento. Acreditamos que um caminho para se tentar reverter essa situação seria localizá-lo num espaço-tempo intermediário entre as forças instituintes e instituídas de transformação, ou seja, um lugar de tensionamento entre práticas de trabalho tradicionais e inovadoras em Saúde Mental e Psiquiatria. Um mecanismo claramente elucidado pela postura da Ergologia de *desconforto intelectual*, convidando-nos para a criação de *Dispositivos Dinâmicos a Três Polos* (DD3P) abertos, de contrapoder e, inclusive, de contrarreforma, promovendo novas modificações nas políticas nacionais de Reforma Psiquiátrica e a mobilização de novos saberes e práticas.

Mesmo à revelia de toda a problemática que desvelamos, verificamos que as referidas redes de Saúde Mental de Belo Horizonte e Betim apresentam grande visibilidade no cenário nacional das políticas de Reforma Psiquiátrica e Luta Antimanicomial. Especialmente quando se trata do objetivo de responder, de forma integral, à complexidade da crise do portador de sofrimento mental grave em substituição ao hospital psiquiátrico. Quer dizer, parafraseando Barreto (1999, 2010) em diálogo com a Antipsiquiatria (COOPER, 1967), o CAPS somente terá sua existência garantida à medida que ele conseguir abrir espaços para questionamentos diversos e questionadores impiedosos. Em outro sentido, uma forma de promover a evolução desse *métier*.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, Wellerson (Org.). **Carlo Viganò**: novas conferências. 2.ed. Belo Horizonte: Sciptum Livros, 2012.
- AMARANTE, Paulo. **Loucos pela vida**: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.
- AMARANTE, Paulo (Coord.). **Archivos de saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: NAU, 2003.
- ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro**. São Paulo: Geração, 2013.
- BARRETO, Francisco Paes. **Reforma psiquiátrica e movimento laciano**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1999.
- BARRETO, Francisco Paes. **Ensaio de psicanálise e saúde mental**. Belo Horizonte: Sciptum, 2010.
- BARRETO, Francisco Paes. O normal e o patológico para a medicina e para a psiquiatria. In: OLIVEIRA, Rafael Miranda de (Org.). **Seminários em psicopatologia**: da psiquiatria clássica à contemporaneidade. Belo Horizonte: COOPMED, 2013. p.67-74.

BARROS, Vanessa Andrade de. Ilusão e relações sociais. **Pulsional Revista de Psicanálise**, v.14, n.152, p.114-123, dez. 2001.

BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andréa Pereira. **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011.

BERCHERIE, Paul. **Os fundamentos da clínica psiquiátrica**: história e estrutura do saber psiquiátrico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

BILLIARD, Isabelle. **Santé mentale et travail**: l'émergence de la psychopathologie du travail. Paris: La Dispute, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 336, de 19 de fevereiro de 2002. Estabelece que os Centros de Atenção Psicossocial poderão constituir-se nas seguintes modalidades de serviços: CAPS I, II e III, definidos por ordem crescente de porte/complexidade e abrangência populacional, conforme disposto nesta portaria. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 fev. 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 2011.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CARRETEIRO, Teresa Cristina O.; BARROS, Vanessa Andrade. Clínicas do trabalho: contribuições da psicossociologia no Brasil. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andréa Pereira. **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p.208-257.

CHAZAUD, Jaques; BONNAFÉ, Lucien. **La folie au naturel**: le premier Colloque de Bonneval comme moment décisif de L'histoire de la Psychiatrie. Paris: L'Harmattan, 2005.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COOPER, David Graham. **Psiquiatria e antipsiquiatria**. São Paulo: Perspectiva, 1967.

COUPECHOUX, Patrick. **Un monde de fous**: comment notre société maltraite ses malades mentaux. Paris: Editions du Seuil, 2006.

CUNHA, Daisy Moreira (Org.). **Trabalho**: minas de saberes e valores. Belo Horizonte: NETE/ FaE/ UFMG, 2007.

DEJOURS, Christophe; LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal. **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

DURRIVE, Louis. **L'expérience des normes**: comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique. Paris: Octarès, 2015.

FOSSATI, Philippe (Dir.). **Imagerie cérébrale en psychiatrie**: contributions physiopathologiques de la neuro-imagerie. Paris: Lavoisier-Médecine Sciences, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A história da loucura na idade clássica**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**: curso dado no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FURTADO, Juarez Pereira; CAMPOS, Rosana Onocko. A transposição das políticas de saúde mental no Brasil para a prática nos novos serviços. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v.8, n.1, p.109-122, 2005.

GUÉRIN, François *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.

LE GUILLANT, Louis. **Quelle psychiatrie pour notre temps?** travaux et ecrits de Louis Le Guillant. Toulouse: Éditions Érès, 1984.

LHUILIER, Dominique. **Cliniques du travail.** Toulouse: Éditions Érès, 2008.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. A questão do método em psicologia do trabalho. In: GOULART, Iris Barbosa (Org.). **Psicologia organizacional e do trabalho:** teoria, pesquisa e temas correlatos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.123-132.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes (Org.). **Escritos de Louis Le Guillant:** da ergoterapia à psicopatologia do trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LOBOSQUE, Ana Marta. **Experiências da loucura.** Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

LUCA-BERNIER, Catherine de. **L'entre-corps:** la symbiose partielle dans l'approche des psychoses en psychothérapie institutionnelle. Paris: MJW Fédition, 2013.

MERHY, Emerson Elias. **Saúde:** a cartografia do trabalho vivo. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Saúde. **Atenção em saúde mental:** linha guia. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Saúde, 2006.

MOTA, André; MARINHO, Maria Gabriela S. M. C. (Org.). **História da psiquiatria:** ciência, práticas e tecnologias de uma especialidade médica. São Paulo: CD.G Casa de Soluções e Editora, 2012.

OLIVEIRA, Rafael Miranda de. **Seminários em psicopatologia:** da psiquiatria clássica à contemporaneidade. Belo Horizonte: COOPMED, 2013.

PAIM, Isaías. **Tratado de clínica psiquiátrica.** São Paulo: EPU, 1991.

PASSOS, Izabel Christina Friche. **Reforma psiquiátrica:** as experiências francesa e italiana. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

SCHWARTZ, Yves. **Le paradigme ergologique ou um métier de philosophie.** Toulouse: Octarès Éditions, 2000.

SCHWARTZ, Yves. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: DANIELLOU, François (Org.). **A ergonomia em busca de seus princípios:** debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blucher, 2004.

SCHWARTZ, Yves. Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. **Activités**, v.4, n.2, p.122-133, 2007.

SCHWARTZ, Yves. **Expérience et connaissance du travail.** Paris: Messidor/Les Éditions Sociales, 2012.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho e ergologia:** conversas sobre a atividade humana. Niterói, RJ: EDUFF, 2007.

SILVA, Enio Rodrigues da. **A atividade de trabalho do psiquiatra no CAPS – Centro de Atenção Psicossocial:** pois é José... 2010. 236 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2010.

TENÓRIO, Fernando. **A psicanálise e a clínica da reforma psiquiátrica.** Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

TOSQUELLES, François. **Le travail thérapeutique en psychiatrie.** Toulouse: Éditions Érès, 2012.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.22, n.63, p.153-155, fev. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100012>. Acesso em: 19 abr. 2017.

Data da submissão: 14/03/2017

Data da Aprovação: 03/06/2017

TELETRABALHO E PRECARIZAÇÃO – CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM EAD¹

Teleworking and precariousness – teaching in e-learning work settings

RODRIGUES, Carlos Manoel Lopes²

FREITAS, Lêda Gonçalves de³

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar o trabalho docente no contexto da educação a distância com vistas a evidenciar possíveis indicadores de precarização na organização do trabalho docente nesta modalidade de ensino. Para tanto, neste estudo foi aplicado um questionário com 13 questões enfocando titulação, tipo de vínculo, jornada e condições de trabalho. Participaram da pesquisa 115 docentes, sendo 10 graduados (8,7%), 63 especialistas (54,8%), 29 mestres (25,2%) e 13 doutores (11,3%) distribuídos nas funções de professor, tutor e conteudista, em instituições públicas (30,4%) e privadas (69,6%). Mais de um terço desses profissionais (37,4%) exercem as atividades sem vínculo formal de trabalho com as instituições, nas públicas como bolsistas e nas instituições privadas como autônomos. O trabalho em educação a distância é feito, por um lado, como modo de complementação de renda e com uma refinada divisão do trabalho, e por outro, com grandes discrepâncias salariais e de garantia de direitos trabalhistas. Assim sendo, o trabalho docente, no contexto das novas tecnologias, aponta para uma intensificação da precarização, fragmentação da categoria e a fragilização das relações formais de trabalho.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Teletrabalho. Condições de Trabalho.

ABSTRACT

This article aims to analyze the teaching work in the context of distance education to highlight possible indicators of precariousness in the organization of teaching work in this kind of teaching. Therefore, in this study, a questionnaire was applied with 13 questions focusing on academic degree, type of bond, working day and working conditions. A total of 115 professors participated, of which 10 were graduates (8.7%), 63 postgraduates (54.8%), 29 with master degree (25.2%) and 13 with doctorate (11.3%). Public institutions (30.4%) and private institutions (69.6%). More than a third of these professionals (37.4%) carry out activities without a formal employment relationship with the institutions, in the public as a scholarship recipient, and in private institutions as autonomous ones. The work in distance education is done as a way of complementing income and with a refined division of labor, on the one hand, and on the other, by large wage discrepancies and guarantee of labor rights. Thus, teaching work in the context of new technologies points to an intensification of precariousness, fragmentation of the category, and the weakening of formal work relations.

Keywords: Teacher Work. Telecommuting. Work Conditions.

¹ Pesquisa realizada com recursos próprios e resultante da integração entre o Programa de Pós-Graduação em Psicologia e o Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília.

² Mestrando em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UnB), Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor da Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: <carlos.lobes@ucb.br>.

³ Doutora em Psicologia Social e do Trabalho pela UnB. Professora Titular da UCB. E-mail: <ledag@ucb.br>.

INTRODUÇÃO

A expansão da Educação a Distância (EAD), no contexto brasileiro, é um fenômeno que vem sendo investigado por vários aspectos, notadamente quanto ao processo ensino-aprendizagem e em sua dimensão de democratização do acesso à educação, mas em menor grau quanto às condições e relações de trabalho em que professoras e professores têm se inserido nesta modalidade de ensino.

No último censo da EAD, divulgado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em 2015, foram realizadas 5.048.912 matrículas em cursos totalmente a distância ou semipresenciais, incluindo cursos livres, de formação inicial e continuada, técnicos e superiores de graduação e de pós-graduação, empregando 29.380 tutores e 18.769 professores (ABED, 2016), podendo estes números ser bem maiores, uma vez que a referida pesquisa é de participação voluntária por parte das instituições de ensino. Especificamente no ensino de graduação, o Censo da Educação Superior de 2014, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Instituto (INEP), indicou haver 1.365 cursos na modalidade EAD distribuídos entre instituições públicas (31,3%) e privadas (68,7%), compreendendo 37,7% das vagas totais em cursos de graduação no país, o que significa 3.042.977 vagas nesta modalidade de ensino, sendo 97,7% destas vagas ofertadas por instituições privadas (INEP, 2016).

Apesar da dimensão que a EAD assumiu no cenário educacional brasileiro, as condições de trabalho dos profissionais que nela atuam ainda continuam pouco conhecidas. Quando abordadas, o são de forma genérica, limitando-se, por exemplo, no caso dos censos realizados pela ABED (2016), em informar o quantitativo, uma descrição das atividades realizadas e, somente a partir de 2014, com a inclusão das faixas salariais, mas sem detalhamento.

Assim, esta pesquisa objetivou identificar as condições materiais de trabalho e das relações trabalhistas a que professoras e professores estão submetidos na EAD e identificar dados que possam indicar um possível processo de precarização destas condições. A seguir é realizada uma breve contextualização do teletrabalho e da EAD; seguida do detalhamento do método, da apresentação dos resultados obtidos, sua análise e discussão.

TELETRABALHO E TRABALHO DOCENTE EM EAD

Definir teletrabalho constitui-se, por si só, tarefa árdua, dada a diversidade de arranjos possíveis para as atividades laborais desenvolvidas fora do ambiente de trabalho formal, uma vez que estes arranjos criativos refletem as formas de organização contemporânea do modelo de acumulação flexível capitalista resultando em infinitas combinações, desde o trabalho totalmente executado fora da organização, de maneira autônoma, até o trabalho feito em casa após o expediente para adiantar o trabalho a ser realizado na empresa (ROSENFELD; ALVES, 2011a, 2011b).

No campo deste estudo interessa o trabalho executado e mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), contexto no qual a Organização Internacional

do Trabalho (OIT, 2011) apresenta o teletrabalho como o trabalho realizado distante do local de trabalho ou mediado pelas TICs, incluindo aquele realizado no espaço domiciliar. Mello (1999) define o teletrabalho como um processo que tem como característica fundamental levar o trabalho até os funcionários, em vez de o funcionário ir ao trabalho. Portanto, é um trabalho flexível, já que o “teletrabalhador” tem horário e local flexíveis para desenvolver as suas atividades.

Essa forma de trabalho realizado e mediado pelas TICs e fora do local tradicional de trabalho encontra-se em um cenário mais amplo da reestruturação produtiva, da descentralização e da produção enxuta e flexível, onde as organizações resumem suas atividades ao mínimo necessário, delegando (terceirizando, quarteirizando...) tudo aquilo que não fizer parte do cerne do “negócio” a outras organizações e a prestadores de serviços, em busca de formas mais rentáveis de produção. Assim, em uma perspectiva mais otimista, o teletrabalho se configura como uma alternativa por permitir uma forma de produção flexível, que não demanda espaço físico, com potencial de redução do absenteísmo, resultando em “uma força de trabalho mais eficiente e confiável”, além de proporcionar melhor qualidade de vida para trabalhadoras e trabalhadores (GOULART, 2009).

Identifica-se que a precarização do trabalho sempre esteve presente na relação trabalho-capital. O que há de novo no contexto de organização de trabalho flexível é a intensificação da precarização do trabalho, com vistas ao atendimento das necessidades do capitalismo de mais lucro com maior produtividade. Assim, Padilha (2009) aponta as principais características do trabalho precário, com advento do trabalho flexível, quais sejam: a) flexibilização dos direitos trabalhistas; b) processo de legalização de trabalhos temporários, parciais e informalizados; c) a terceirização e ainda a quarteirização, compreendida pelo autor como a terceirização em cascata; d) a intensificação do trabalho; e) a acumulação de funções pelos trabalhadores, a partir da ideia de polivalência; f) o aumento da instabilidade no emprego juntamente com a redução de salários; g) a redução da organização sindical que fragiliza as resistências neste contexto de maior exploração da força de trabalho.

Em uma perspectiva crítica, por sua vez, o teletrabalho reconfigura e operacionaliza uma nova divisão do trabalho entre concepção e execução, um “infotaylorismo” (BRAGA, 2009a, 2009b) e criação de “cybertariado” (HUWS, 2004), que se evidencia nas condições diferentes de trabalho, por exemplo, quanto à autonomia, ao controle e à subordinação a que estão sujeitos os trabalhadores com maior ou menor qualificação (ROSENFELD; ALVES, 2011a), ou na invasão do espaço e tempo pessoal e familiar pelo trabalho (DEGOY; LUQUE, 2013).

Ainda de uma forma crítica, a falta de regulamentação do teletrabalho enseja possibilidades de estabelecimento de relações de trabalho, com anulação de direitos e garantias. No Brasil, o teletrabalho não possui uma regulação específica, apesar de equiparado ao trabalho realizado no “estabelecimento do trabalhador”, em que “meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio”, equiparação esta promovida pela Lei nº 12.551/2011, que alterou o art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (BRASIL, 2011). Essa alteração, no entanto, definiu apenas critérios para reconhecimento da relação de trabalho, mas não apresentou critérios objetivos

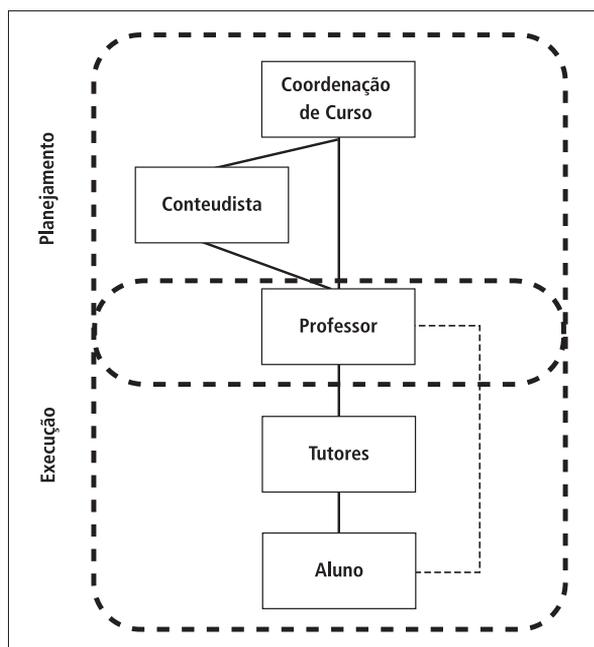
quanto a condições de trabalho ou demais direitos trabalhistas no teletrabalho, ficando estas questões livres para interpretações e analogias com o trabalho realizado nos estabelecimentos físicos.

Considerando a EAD mediada pelas TICs como espécie e o teletrabalho como gênero, suas características conservam as mesmas idiossincrasias, uma vez que as instituições de ensino estão inseridas no mesmo modo de produção, compartilhando a mesma lógica da produtividade e competitividade (BOSI, 2007; DIAS SOBRINHO; BRITO, 2008), ora por imposição externa, ora por concordância expressa com a lógica mercantil que impregna as práticas pedagógicas e de gestão (BALL, 2005; CHAVES, 2010).

Relativamente independente se vista como ferramenta para democratização da educação ou como oportunidade de negócios, o fato é que essa modalidade de ensino apresentou, nos últimos anos, um ritmo de crescimento constante e com tendência à interiorização (ABED, 2016). Programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Universidade para Todos (PROUNI), aliados à expansão das instituições privadas, contribuem sobremaneira para esta expansão da EAD no país (SEGENREICH, 2009).

Lapa e Pretto (2010), ao analisarem a UAB, apontam para alguns achados comuns ao “infotaylorismo” no teletrabalho, como a especialização do papel de professores e tutores, formas “alternativas” de contratação, baixa remuneração e intensificação do trabalho docente. Conclusões similares são apontadas por Del Pino, Grützmann e Palau (2011) analisando o trabalho docente na UAB e na Escola Técnica Aberta do Brasil (e-TEC Brasil), em linhas gerais uma versão da UAB para o ensino técnico e profissional.

FIGURA 1
Organização básica das funções em EAD



Fonte: Elaborado pelos autores.

A divisão das atividades em EAD se concretiza na delimitação de atividades entre professores, tutores e conteudistas, em linhas gerais, sendo os professores responsáveis pela concepção da disciplina, suas atividades e dinâmica; o tutor, dedicado à interação com os alunos e à mediação do processo de aprendizagem dentro do concebido pelo professor; e o conteudista, responsável pela elaboração do material didático que será utilizado na disciplina (MILL, 2012). Assim, conteudistas e professores atuam na área de planejamento e tutores, na execução (FIGURA 1), sendo que professores exercem atividades de orientação e supervisão dos tutores, como os gerentes na concepção taylorista tradicional. Em alguns modelos de EAD podem interagir com alunos em menor grau, mas na maioria das vezes a interação é feita com os tutores.

Desta forma, o trabalho dos tutores inicialmente se mostra de maior duração e restrito à execução do projeto da disciplina:

O trabalho de tutoria é composto por atividades didáticas circunscritas ao atendimento aos alunos: [...] o tutor realiza um trabalho de acompanhamento mais ou menos intenso dos estudantes, para o que deve mobilizar determinado tipo e certa quantidade de saberes, recebendo proventos de acordo com a configuração deste trabalho. (MILL, 2012, p.271)

Nessa linha, Dal Rosso *et al.* (2011), em um estudo sobre a intensidade e o ritmo do trabalho de tutores bolsistas de uma universidade pública, apontam para ganhos positivos para o trabalho intelectual dos tutores, mas também para a intensificação “predatória” deste mesmo trabalho intelectual, revelando as “contradições em relação ao potencial de alienação/emancipação do trabalhador na luta pelo controle do ritmo do trabalho, tanto individual, quanto coletivo” (DAL ROSSO *et al.*, 2011, p.142). Quanto à falta de autonomia e invasão dos tempos de não trabalho, a EAD se assemelha ao teletrabalho em geral, pela forma de organização do trabalho e pelas exigências de interatividade contínua, afirmação corroborada pelos achados de Freitas (2012) com professores que atuam em EAD em uma instituição privada de ensino superior.

Outra questão relevante no teletrabalho é a dificuldade de avaliação das condições de saúde e segurança do trabalho realizado fora das organizações, seja em relação aos riscos ambientais e ergonômicos, seja no acompanhamento da saúde dos trabalhadores (FINCATO, 2009). Essa situação prejudica a identificação dos riscos e dos benefícios do teletrabalho, como exemplo os riscos relacionados à intensidade, à duração do trabalho e ao isolamento social, e os benefícios à saúde mental (FONSECA; PÉREZ-NEBRA, 2012; MONTREUIL; LIPPEL, 2003). Especificamente quanto à saúde docente em EAD, agravos comuns à docência presencial, relacionados à voz, por exemplo, parecem ser diminuídos, mas outros relacionados a distúrbios osteomusculares tornam-se mais comuns no trabalho em EAD (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008), situação que traz implicações a trabalhadores e empregadores, aos primeiros por necessitarem assumir uma postura preventiva mais ativa, e aos últimos por precisarem garantir as condições de saúde e segurança em um ambiente fora de seu domínio.

Ainda com relação às consequências sobre a saúde e o bem-estar dos teletrabalhadores, Gajendran e Harrison (2007), em uma extensa meta-análise, identificaram efeitos positivos e negativos do teletrabalho, sendo os efeitos negativos, normalmente de curto prazo e quando o teletrabalho é intenso, relativos ao conflito trabalho-família. Por outro lado, os efeitos positivos, mediados pela percepção de maior autonomia, incluíam maior satisfação no trabalho, menor intenção de saída do emprego e redução do estresse.

Mantendo a similitude com o teletrabalho, o trabalho docente em EAD, no tocante a sua regulamentação, não possui uma legislação ou norma específica quanto a condições, jornada ou relações de trabalho, ficando aqueles que possuem relações de trabalho formais regidos pela legislação específica de seu enquadramento funcional, no caso dos docentes da rede privada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e os da rede pública pelo regimento específico da esfera administrativa que a instituição integra. Ressalva-se que esse panorama deixa em aberto a situação dos tutores, que estão excluídos dessas normas, por estes não serem uma categoria profissional a exemplo dos professores.

Conjugando a expansão do ensino em EAD, os apontamentos das pesquisas sobre trabalho docente nesta modalidade de ensino e a desregulamentação da área, a necessidade de aprofundar o entendimento das condições materiais de trabalho e das relações trabalhistas a que professoras e professores estão submetidos assume relevância.

MÉTODO

Para este estudo foi utilizado um questionário em formulário eletrônico composto de 13 (treze) questões de múltipla escolha com opção de inclusão de comentários ao final. A parte inicial do formulário continha apresentação inicial da pesquisa com seus objetivos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com a opção de concordância ou discordância. Em caso de discordância o formulário era encerrado. O questionário foi enviado por *e-mail* e divulgado em duas redes sociais e listas de discussão sobre trabalho docente e sobre EAD.

As questões foram organizadas em 4 (quatro) partes. A primeira com foco na titulação, na função exercida em EAD e em que tipo de instituição e nível de ensino esta função é exercida. Especificamente no caso da função exercida, utilizaram-se as categorias arbitrárias de professor, tutor e conteudista, pelo uso corrente, mais que pela exatidão conceitual. A segunda parte foi destinada à avaliação da jornada de trabalho, sua extensão e forma de controle. A terceira com perguntas sobre remuneração e adicionais. A quarta parte com questões sobre o local de exercício das atividades e equipamento.

A amostra espontânea, portanto não probabilística, constituiu-se de 120 respondentes iniciais, sendo que 5 (cinco) foram excluídos por não exercerem funções de qualquer espécie em EAD. Foram analisados apenas 115 questionários, dos quais 56 respondentes exerciam suas atividades em instituições públicas e 59 em instituições privadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do presente estudo participaram 115 docentes, sendo 10 graduados (8,7%), 63 especialistas (54,8%), 29 mestres (25,2%) e 13 doutores (11,3%), distribuídos nas funções de professor, tutor e conteudista, com uma tendência de as funções de professor e conteudista serem delegadas a mestres e doutores, indicando uma propensão na divisão das atividades de concepção e execução em função da titulação como disposto na Tabela 1.

TABELA 1
Participantes por titulação, tipo de IES, tipo de vínculo e função exercida em EAD

Titulação	Privadas						Públicas					
	Celetista			Autônomo			Servidor Público			Bolsista		
	P	T	C	P	T	C	P	T	C	P	T	C
Graduação	-	8	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
Especialização	4	30	1	-	7	1	-	-	-	-	20	-
Mestrado	9	-	8	-	-	4	4	1	-	2	1	-
Doutorado	1	-	1	-	-	6	2	-	3	-	-	-

P - Professor; T - Tutor; C - Conteudista

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em consonância com as pesquisas de Lapa e Pretto (2010), de Del Pino, Grützmán e Palau (2011) e de Dal Rosso *et al.* (2011), observou-se a prevalência de bolsistas nas instituições públicas de ensino, condição que evita a geração de um vínculo formal de trabalho com a instituição, sem garantias ou direitos trabalhistas. Vale destacar o comentário inserido por um respondente mestre e servidor público ao questionar a forma que seu trabalho em EAD é enquadrado pela instituição de ensino: “Embora a condição primeira para a atuação como Tutor na área em que atuo seja ser ‘Servidor Público’, não há vínculo empregatício no trabalho EaD que realize. Bem, pelo menos, é isto que diz a administração!” (Participante).

Nas instituições privadas, o trabalho regulado formal representado pelos celetistas é exercido, em sua maioria, por especialistas, sendo a função de professor concentrada nos mestres, por conseguinte, com maior valor de remuneração, e para função de conteudista a preferência é por doutores contratados como autônomos, em função da prática de elaboração de conteúdos originais para o início dos cursos. Os docentes com especialização concentram-se na atuação como tutores bolsistas nas instituições públicas e como tutores celetistas nas organizações privadas (TABELA 2).

TABELA 2
Distribuição de participantes por titulação, tipo de instituição de ensino e vínculo de trabalho

Titulação	Pública				Privada			
	Servidor Público		Bolsista		Celetista		Autônomo	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Graduados	-	-	2	1,7%	8	7,0%	-	-
Especialistas	-	-	20	17,4%	35	30,4%	8	7,0%
Mestres	5	4,3%	3	2,6%	17	14,8%	4	3,5%
Doutores	5	4,3%	-	-	2	1,7%	6	5,2%
TOTAL	10	8,7%	25	21,7%	62	53,9%	18	15,7%

Fonte: Elaborado pelos autores.

A jornada de trabalho é controlada em 32% dos casos pelo registro de acesso aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), e em apenas 2% dos casos por relógio de ponto, caso restrito aos que fazem parte de suas atividades em EAD na própria instituição de ensino. No restante dos casos não há registro de início ou término da jornada diária de trabalho ou dos intervalos entre uma jornada e outra. Nesse quesito, 69% dos participantes informaram trabalhar até 4 horas diárias, 13% mais de 4 horas e até 6 horas diárias. Em além das 8 horas diárias encontraram-se 18% dos respondentes, o que pode ser explicado pelo fato de apenas 15% informar que a totalidade de seus rendimentos provém do trabalho em EAD, e para os demais se tratar de uma atividade de complementação de renda. Celetistas e servidores públicos acumulam as funções na EAD com outras funções administrativas e/ou docentes nas instituições às quais estão vinculados, sendo a remuneração pelo trabalho em EAD incorporada ao salário, no caso dos celetistas, e paga como uma bolsa para os servidores públicos; estes últimos, por serem mestres e doutores, exercem as funções de professor ou conteudista.

Se considerarmos que 85% dos profissionais informaram exercer outras atividades remuneradas, sendo o trabalho em EAD um complemento de renda, podemos então pensar que a soma das horas trabalhadas por dia pode chegar facilmente a 12 ou até 16 horas, adentrando nos momentos de descanso e convívio familiar, principalmente pela facilidade de acesso remoto aos ambientes virtuais. Mesmo para os que trabalham exclusivamente em EAD, esse quadro também é facilitado pela ausência de mecanismos de controle da jornada de trabalho, principalmente para limitação da jornada diária ou do tempo de descanso intrajornada, por exemplo, o limite de 6 horas diárias dedicadas a aulas no mesmo estabelecimento ou o intervalo mínimo de 11 horas de descanso entre o fim de uma jornada de trabalho e o início da outra, estabelecidos pela CLT.

Apesar de 47% dos docentes afirmarem realizar suas atividades no período noturno (contra 26% no matutino e 28% no vespertino), apenas 2% informou receber adicional noturno ou adicional de horas-extras (33% realizam mais de 6 horas diárias – limite diário para docência em um mesmo estabelecimento), o que, novamente, se dá pelo não registro formal da jornada de trabalho, para celetistas e servidores públicos, já que bolsistas e autônomos não fariam jus a este adicional. Aliás a preferência pela utilização de bolsistas e autônomos parece refletir uma estratégia de redução de custos, principalmente pela economia em encargos trabalhistas, como horas-extras, adicionais noturnos, adicionais por quantidade de alunos por turma (previsto em algumas convenções coletivas), gastos com previdência entre outros.

Quanto ao local de trabalho, 85% dos docentes trabalham no espaço doméstico (74% utilizam majoritariamente este espaço) e com equipamento próprio; apenas 9% trabalha nas dependências e com equipamento da instituição de ensino – em sua maioria mestres e doutores servidores públicos. Essa intrusão do trabalho no ambiente doméstico e sem controle do tempo aponta para as condições materiais, anteriormente citadas por Freitas (2012), sobre suas condições de trabalho docente em EAD. Esse dado aponta para o problema emergente no teletrabalho relativo às condições de saúde e segurança no trabalho, principalmente com a possibilidade de se trabalhar em condições ergonomicamente inadequadas, fato comum no

teletrabalho em geral (MONTREUIL; LIPPEL, 2003) e repetido na docência em EAD (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008), implicando a necessidade de ação conjunta de empregados e empregadores na abordagem desse problema em potencial.

Sobre os rendimentos, bolsistas e celetistas recebem remuneração fixa mensal, para estes últimos a remuneração é calculada sobre o valor de hora-aula estimado por turma/disciplina. Destaque deve ser dado à remuneração via bolsa, pois teoricamente os valores destas bolsas, no momento da coleta de dados, eram de R\$ 765,00 mensais por uma jornada de 20 horas semanais para tutores, e de R\$ 1.300,00 para professores e conteudistas conforme a Resolução FNDE/CD nº 008/2010 (BRASIL, 2010). Considerando a jornada de 20 horas, a hora de trabalho dos bolsistas da UAB seria de R\$ 6,95 para tutores e de R\$ 11,82 para professores, valores muito inferiores aos valores pagos nas instituições privadas na mesma época, em média de R\$ 30,00 e R\$ 45,00 respectivamente (ABED, 2016). Tal discrepância se torna maior ao se considerar todos os benefícios sociais que estão agregados no caso dos celetistas (Previdência Social, Fundo de Garantia, Férias, 13º Salário, por exemplo) e até com os autônomos, em que há o recolhimento para Previdência Social.

Entre autônomos prevalece a remuneração por módulos, e em casos raros (3% do total) os autônomos são remunerados pela quantidade de alunos matriculados. A remuneração por módulos implica uma variabilidade de renda em função do início e fechamento de módulos, bem como da oferta e formação de turmas para os módulos. A oferta de módulos de acordo com a demanda de mercado reflete a aplicação de princípios de gestão contemporânea, especificamente o just in time, em um indício de mercantilização da educação (BALL, 2005; BOSI, 2007; CHAVES, 2010; PADILHA, 2009).

Os dados analisados apontam na direção da constituição de um infotaylorismo na EAD, separando os que planejam (conteudistas e professores) dos que executam (tutores) com base na qualificação (titulação) e no que Huws (2004) identificou como “cybertariado”, um contingente de trabalhadores, notadamente do setor de serviços, à margem da regulação formal. Entretanto, esse caminho apontado necessita de uma investigação mais profunda ante a variedade de arranjos de trabalho que foram encontrados neste estudo exploratório.

As relações de trabalho estabelecidas em sua maioria (bolsistas, autônomos) e encontradas podem ser entendidas como indícios de precarização do trabalho docente, além de naturalizarem a perda de direitos historicamente conquistados como a jornada de trabalho reduzida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, antes de definir um perfil único para o trabalho dos professores na EAD, indica uma forma refinada de divisão do trabalho que, por sua vez, implicam formas atípicas de estabelecimento de relações entre trabalhadores e capital, mesmo que este seja personificado pelo Estado, no caso das instituições públicas de ensino, com forte tendência à precarização ou à redução de direitos, pela forma com que o trabalho se organiza.

Destaca-se, por um lado, a refinada divisão do trabalho e, por outro, o forte estabelecimento do teletrabalho que é realizado pelos docentes com menor formação, menor remuneração e, na sua maioria, exercido em domicílio pela tutoria, nova e importante função desenvolvida pelos professores em cursos a distância, a qual tem o contato direto com os estudantes e realiza uma parte essencial do processo de ensinar e aprender.

Assim sendo, o trabalho docente no contexto das novas tecnologias aponta para uma intensificação da precarização, tendo em vista a intensa divisão de funções no cerne do fazer docente, assim como a fragilidade dos contratos de trabalho e o elevado trabalho em domicílio, em outras palavras, percebe-se a reconfiguração e operacionalização de uma nova divisão do trabalho entre concepção e execução, um “infotaylorismo” (BRAGA, 2009a, 2009b) que se evidencia nas condições diferentes de trabalho, por exemplo, quanto à autonomia, ao controle e à subordinação a que estão sujeitos trabalhadores com maior ou menor qualificação (ROSENFELD; ALVES, 2011), ou na invasão do espaço e tempo pessoal e familiar pelo trabalho (MONTREUIL; LIPPEL, 2003).

Pela diversidade de dados gerados pela amostra e por seu caráter não probabilístico, não nos é possível generalizações ou conclusões abrangentes, mas os dados encontrados nos permitem identificar algumas frentes onde trabalhos futuros podem ser frutíferos, como, por exemplo, o aprofundamento no estudo das condições materiais e de organização do trabalho de professores, tutores e conteudistas; a realização de estudos que focalizem o trabalho docente em EAD na rede privada de ensino, por esta ter maior vulto na EAD e maior contingente de trabalhadores, mas proporcionalmente menor número de estudos. Além disso, as repercussões das contingências sobre a saúde e segurança desses profissionais, especialmente em relação a questões ergonômicas e de fatores de risco psicossociais merecem ser investigadas, principalmente pelos indícios de continuidade da expansão dessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED. **Censo EAD.BR:** Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015. Curitiba: Intersaberes, 2016.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p.539-564, 2005.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n. 101, p.1503-1523, 2007.

BRAGA, Ruy. A vingança de Braverman: o infotaylorismo como contratempo. In: ANTUNES, Ricardo L. C.; BRAGA, Ruy (Org.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009a. p.59-88.

_____. Trabalho e fluxo informacional: nossa herança (info)taylorista. In: NAVARRO, Vera Lucia; PADILHA, Valquíria. **Retratos do trabalho no Brasil**. Uberlândia: Edefu, 2009b. p.79-110.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução FNDE/CD nº 8**, de 30 de abril de 2010. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de

estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). 2010. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000008&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 22 jun. 2017.

_____. Lei nº 12.551, de 15 de dezembro de 2011. Altera o art. 6o da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 16 dez. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12551.htm#art1>. Acesso em: 8 jan. 2014.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização / mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, v.31, n.111, p.481-500, 2010.

DAL ROSSO, Sadi *et al.* Crise e trabalho no Distrito Federal. In: DAL ROSSO, Sadi (Org.). **Trabalho na Capital**. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2011. p.124-149.

DEGOY, Emilse; LUQUE, Leticia Elizabeth. El rol docente ante las adiciones tecnológicas: ¿factor de protección o de riesgo? **Revista Iberoamericana de Educación**, v.61, n.4, p.1-10, 2013. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/5395Degoy.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; GRÜTZMANN, Thaís Philippsen; PALAU, Roberta de Carvalho Nobre. A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Educação**, v.38, p.235-257, jan.-abr. 2011.

DIAS SOBRINHO, José; BRITO, Márcia Regina F. de. La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Avaliação**, v.13, n.2, p.487-507, jun. 2008.

FINCATO, Denise Pires. Saúde, higiene e segurança no teletrabalho: reflexões e dilemas no contexto da dignidade da pessoa humana trabalhadora. **Direitos Fundamentais & Justiça**, v.3, n.9, p.101-123, 2009.

FONSECA, Regina Lúcia de Almeida; PÉREZ-NEBRA, Amalia Raquel. A epidemiologia do teletrabalhador: impactos do teletrabalho na saúde mental. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v.15, n.2, p.303-318, 2012.

FREITAS, Lêda Gonçalves de. Organización del trabajo de los profesores que actúan en un ambiente virtual: perspectiva de la psicodinámica. **Praxis: Revista de Psicología**, v.14, n.21, p.65-75, 2012.

GAJENDRAN, Ravi S.; HARRISON, David A. The good, the bad, and the unknown about telecommuting: meta-analysis of psychological mediators and individual consequences. **The Journal of Applied Psychology**, v.92, n.6, p.1524-1541, 2007.

GOULART, Joselma Oliveira. **Teletrabalho**: alternativa de trabalho flexível. Brasília: Senac-DF, 2009.

HUWS, Ursula. **The Making of a Cybertariat**: Virtual Work in a Real World. Nova Iorque: New York University Press, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resumo técnico**: Censo da educação superior 2014. Brasília: INEP, 2016.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, v.23, n.84, p.79-97, nov. 2010.

MELLO, Álvaro. **Teletrabalho (Telework)**: trabalho em qualquer lugar e a qualquer hora. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

MILL, Daniel. **Docência virtual**: uma visão crítica. Papyrus, 2012.

MILL, Daniel Ribeiro; SANTIAGO, Carla Ferreti; VIANA, Inajara de Salles. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista extra-classe**, v.1, n.1, fev. 2008.

MONTREUIL, Sylvie; LIPPEL, Katherine. Telework and occupational health: a Quebec empirical study and regulatory implications. **Safety Science**, v.41, n.4, p.339-358, June 2003.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Manual de buenas prácticas en teletrabajo**. Buenos Aires: OIT/Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social/Unión Industrial Argentina, 2011.

PADILHA, Valquíria. Qualidade de vida no trabalho num cenário de precarização: a panaceia delirante. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.7, n.3, p.549-563, 2009.

ROSENFELD, Cinara L.; ALVES, Daniela Alves de. Autonomia e trabalho informacional: o teletrabalho. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.54, n.1, p.207-233, 2011a.

ROSENFELD, Cinara L.; ALVES, Daniela Alves de. Teletrabalho. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2.ed. Porto Alegre: Zouk, 2011b. p.417-418.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-posições**, Campinas, v.20, n.2, p.205-222, maio-ago. 2009.

Data da submissão: 24/06/2016

Data da aprovação: 01/05/2017

LIÇÕES DA EXPERIMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO PROJETO DE EMANCIPAÇÃO¹

Lessons of Integrated High School experimentation as an emancipation project

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima²

COSTA, Ana Maria Raiol³

RESUMO

Este artigo aborda as experiências de implementação do Ensino Médio Integrado no Brasil. Por meio de pesquisa bibliográfica e de campo revela que vários sujeitos, redes e unidades de ensino produziram orientações e/ou implementaram ações inspiradas pela ideia de ensino integrado e registra dificuldades e positivities nessa experimentação. Destaca que as tentativas de ensino integrado revelam mais avanços quando articulados a projetos políticos claros de emancipação humana, como na experiência estudada da Casa Familiar Rural de Gurupá-Pará. Na conclusão é enfatizado que dessas experiências positivas podem ser extraídas importantes lições de ensino integrado, que deve ser entendido não apenas como proposta pedagógica, mas, sobretudo, como uma bandeira política do campo democrático, em direção ao enfrentamento da má qualidade da educação pública brasileira, que reserva apenas fragmentos da cultura letrada aos jovens de origem trabalhadora.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino Médio Integrado. Experimentação Pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses experiences of implementation of Integrated Higher Education in Brazil. By means of a bibliographic and field research. It showed that several subjects, networks and educational units produced orientations and / or implemented actions inspired by the idea of integrated teaching and register difficulties and positivities in this experimentation. It emphasizes that the attempts of integrated teaching reveal more advances when articulated to evident political projects of human emancipation, such as in the studied experience of the Rural Familiar House of Gurupá-Pará. In the conclusion, it is emphasized that from these positive experiences important lessons can be drawn from integrated teaching, which should be understood not only as a pedagogical proposal, but above all as a political banner of the democratic field towards the poor quality of brazilian public education, which reserves only fragments of the literate culture to young people of working class.

Keywords: Basic Education. Integrated High School. Pedagogical Experimentation.

¹ Trabalho financiado pela CAPES, através do Observatório da Educação/OBEDUC, no âmbito do Projeto "Práticas Formativas da Juventude Trabalhadora no Ensino Médio Integrado". Uma versão foi apresentada no V Seminário de Educação Brasileira, na Mesa Redonda "Formação dos Jovens frente aos Desafios da Sociedade Contemporânea", organizado pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, realizado em Campinas/SP, no período de 15 a 17 de junho de 2015.

² Doutor em Educação pela UFMG, com Pós-Doutoramento no PPFH-UERJ, Mestre em História e Filosofia da Educação pela Puc-SP, Pedagogo e Especialista em Docência do Ensino Superior pela UFPA. Professor Associado do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, na Graduação e na Pós-Graduação. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica PPEB – Mestrado. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação - GEPE. E-mail: <ronaldolimaaraujo@gmail.com>.

³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Professora da Educação Básica, da Secretaria Estadual de Educação do Pará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação – GEPE. E-mail: <anaraioldavi@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

Precisamos saber onde avançamos, mas principalmente onde falhamos, pois não temos estado isentos de uma certa autofagia comum à esquerda (KUENZER, 2015, p.1).

Assumimos o Ensino Médio como objeto de disputa entre os principais projetos políticos presentes na realidade educacional brasileira e o Ensino Médio Integrado como proposta político-pedagógica de organização do Ensino Médio brasileiro comprometida com as lutas dos trabalhadores por sua emancipação.

Compreendemos que o ensino integrado foi um projeto pedagógico e político construído no campo democrático, constituindo-se como uma bandeira alçada por um grande número de educadores brasileiros, tendo sido objeto de diferentes experimentações em unidades ou redes de ensino.

Reconhecendo esse sentido do ensino médio e do ensino médio integrado, recuperamos algumas experiências e sistematizamos algumas tentativas de experimentação do Ensino Médio Integrado. Dessas tentativas, importantes lições podem ser observadas por aqueles pesquisadores e profissionais da educação que se comprometem com a construção de um Ensino Médio articulado à ideia de emancipação.

Ao final, destacamos uma experiência de ensino técnico integrado ao médio, desenvolvida pela Casa Familiar Rural de Gurupá/PA, compreendendo-a como uma experiência positiva de ensino integrado que precisa ser registrada, estudada e socializada de modo a servir não como modelo, mas como inspiração para novas ações pedagógicas que se comprometam a enfrentar a fragmentação do ensino e com a formação escolar integradora de diferentes saberes e fazeres.

O ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE EMANCIPAÇÃO

Partimos do suposto que o Ensino Médio deve ser entendido como objeto em torno do qual se materializa a luta de classes no Brasil. Sobre ele são feitas várias leituras e para ele são propostas diferentes finalidades e estratégias de organização, as quais poderiam levá-lo a diferentes dinâmicas de funcionamento. Situamos o Ensino Médio no contexto da luta de classes, sobre o que ocorre a disputa entre dois projetos principais de ensino.

Essa ponderação está fundamentada nas análises de Saviani (1999), para quem a história da educação brasileira é marcada pela disputa entre dois projetos distintos de educação: o pragmático, que busca subordinar a educação aos interesses imediatos da realidade dada; e o de uma pedagogia da práxis, que se orienta por um tipo de educação comprometida com a construção de um futuro mais justo, em direção a uma formação que favoreça os processos de qualificação ampla dos trabalhadores.

Saviani (2012) considera que é imprescindível distinguirmos as diferentes finalidades que a educação pode adquirir no interior de uma dada sociedade, pois:

[...] pode ocorrer que no plano concreto a educação se processe não como formação do homem, mas como sua deformação. A partir daí pode fazer sentido distinguir

conceitos de educação e formação humana, conduzindo a análise na verificação do grau em que a educação, efetivamente, se configura ou não como um processo de formação humana, análise essa que poderia eleger como critério para se distinguir entre a educação formadora e a deformadora do homem, aquilo que define o homem como tal, isto é, o que constitui como ser humano; em suma aquilo que caracteriza sua essência. [...] E o ser do homem, a sua essência, não é dada pela natureza, mas é produzido pelos próprios homens, processo esse que conhecemos pelo nome de trabalho (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.127).

Entendemos com isto que as práticas educativas de formação do ser humano em sociedade não são unívocas, são contraditórias e têm finalidades opostas. Dito de outra forma há práticas com a finalidade de formação ampla e integral do ser humano, como também há outras que podem convergir na adulteração da formação do ser humano, que o autor denomina de “educação deformadora do homem”, em contraposição à educação formadora.

Com base nesses dois projetos é possível identificar, na história da educação brasileira, alguns modelos formativos, em particular de Ensino Médio.

Mendonça (2009) identifica a disputa entre esses dois projetos de ensino (pragmático e pedagogia da práxis) no período em que se debate a expansão da escolaridade pública no Brasil. Essa autora recupera o embate travado entre Anísio Teixeira e Gustavo Capanema nos anos 1930/1940, quanto à questão da ampliação do ensino secundário (hoje Ensino Médio) ao cidadão brasileiro.

Mendonça (2009) destaca que Anísio Teixeira criticava o dualismo filosófico existente entre cultura e trabalho, dualismo tradicional presente na educação brasileira e propunha uma ampliação progressiva da escola primária e secundária, ou seja, integração entre essas etapas, defendendo a conciliação entre o pensamento e a ação, a ciência e a indústria, a cultura e a profissão, da teoria com a prática (TEIXEIRA *apud* MENDONÇA, 2009, p.116). O educador defendia a ampliação da educação geral das massas sob os pilares da ciência e democracia. Em oposição a Anísio Teixeira, Gustavo Capanema contrapunha a ideia de ampliação da educação. Para Capanema a coexistência de dois tipos de escola de Ensino Médio era necessária. Uma escola formadora das elites condutoras da nação (MENDONÇA, 2009, p.117), com a finalidade de formar “homens que deveriam assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação”; e uma escola voltada para as massas, a qual combinaria a “preparação técnica do trabalhador” e a inculcação “nas massas dos verdadeiros valores nacionais (o espírito brasileiro), de forma que estas acatassem a legítima autoridade dos líderes nacionais” (MENDONÇA, 2009, p.121), fortalecendo assim um ensino diferenciado de ensino: uma educação para a elite (geral/propedêutico) e outra para as massas (profissional).

Também a disputa entre esses dois projetos de ensino na educação brasileira pode ser verificada mais fortemente no período compreendido entre os anos de 1980 a 1990, sobretudo nos embates em torno da construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), nas disputas entre correntes conservadoras de base neoliberal e, do outro lado, aqueles que defendiam um “projeto da sociedade”, os setores empresariais, inclusive grandes empresários da educação nacional. No conteúdo de suas proposições, subjazia a ideia de uma educação pública instrumental, capaz de formar trabalhadores flexíveis e competentes.

Em um contexto mais recente, podemos destacar que a edição dos decretos 2.208/97 (Governo Fernando Henrique Cardoso) e 5.154/04 (Governo Lula), regulamentaram os artigos da LDB vigente e definiram o funcionamento da educação profissional, traduzindo leituras diferentes, às vezes antagônicas, sobre as finalidades e formas de oferta do ensino técnico de nível médio. O ponto principal de divergência estava na possibilidade de a educação profissional técnica de Nível Médio ser ofertada de forma integrada ao Ensino Médio Regular, com matrícula única, o que foi proibido pelo primeiro decreto (Governo FHC) e tornado possível pelo segundo (que, posteriormente, teve seu conteúdo incorporado pela LDB).⁴

Esses embates expressavam os diferentes projetos pedagógicos em disputa na sociedade brasileira, que propõem diferentes finalidades para o Ensino Médio como etapa da Educação Básica. Dentre essas disputas, a ideia de uma escola capaz de desenvolver ampla e solidamente os sujeitos é confrontada por outra, de que a escola forme as pessoas diferentemente, de acordo com a sua “vocação” para o trabalho, as ciências ou os negócios. Esta última é defendida pelos grupos empresariais, hoje representados, entre outros, pelo Movimento Todos Pela Educação, que propõe, para a educação pública, a formação do “tipo humano” que lhes interessa: competitivo, individualista, empreendedor e, fundamentalmente, responsável pelo seu próprio sucesso ou seu pelo próprio fracasso.

Essa ideia consolida o projeto hegemônico do capital, de caráter dualista, que pressupõe a coexistência de uma formação estreita e rudimentar para os jovens de origem trabalhadora, que têm como “destino” o mercado de trabalho; e uma escolarização mais focada na cultura letrada, para os jovens que têm como “destino” funções dirigentes na sociedade. Em torno desse projeto foram erigidas argumentações que defendiam a chamada Pedagogia das Competências, propondo que a organização escolar (o Ensino Médio em particular) assumisse como meta prioritária o desenvolvimento do saber-fazer, dando aos processos educacionais um caráter pragmático e de valorização da concorrência interindividual.

Desse modo, as competências se consolidaram na legislação da educação brasileira como o principal conceito de referência para a organização da educação nacional, nos anos 1990, e em torno dela se constituiu o projeto pedagógico do capital para toda a Educação Básica, incluindo o Ensino Médio e a educação profissional brasileira. Mesmo que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tenham avançado e tenham superado a referência nas chamadas competências, ressaltamos que estas permanecem com força, orientando a lógica de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que tem funcionado como instrumento regulador do Ensino Médio brasileiro.

Retomando a ideia de uma escola capaz de desenvolver amplamente os sujeitos, procuramos considerar o Ensino Médio na perspectiva do projeto político de contra-hegemonia, ou seja, buscamos pensar o Ensino Médio articulado a um projeto de emancipação social. A função do Ensino Médio, nessa perspectiva democrática, é a formação ampla dos jovens e adultos, compreendendo a formação científica, a cultura, os desportos e a formação para o trabalho, fundada no conceito gramsciano de “escola (imediatamente) desinteressada”, ou seja, uma escola:

⁴ Sobre isso ler Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Rodrigues (2005).

[...] Única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalho manual (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1991, p.118).

Essa “formação desinteressada” pressupõe uma ideia de educação inteira, capaz de desenvolver os indivíduos em suas amplas potencialidades, principalmente na capacidade de se reconhecer no mundo, tal como também defende o escritor português José Saramago (2013), para quem o sistema de ensino deveria formar:

Um espírito aberto, que obriga a refletir, que capacita para a análise, implica domínio de conceitos, informação sobre o que é o mundo em que vivemos, as distintas sociedades humanas, as contradições, a história que nos fez ser o que somos, o passado coletivo e o presente individual e plural que temos de levantar, de modo a que, no final de uma carreira [escolar] universitária, possamos ter um [profissional] engenheiro, sim, mas sobretudo um cidadão consciente de o ser (SARAMAGO, 2013 p.27).

O Ensino Médio assim compreendido deve atender a todos que a ele recorrem, principalmente os jovens, independente da sua origem de classe, assegurando-lhes uma formação que desenvolva a sua autonomia e os coloquem em “condições de identificar, compreender e suprir as suas necessidades com relação à participação social e (vida) produtiva” (KUENZER, 2002, p.32).

Tendo como referência a escola nessa perspectiva de emancipação e considerando a situação particular do Brasil, foi proposto por um conjunto de intelectuais da área de educação, o projeto de Ensino Médio Integrado, que foi apresentado como uma proposta de travessia à educação politécnica e à escola unitária. Frigotto (2015, p.229) defende-a sustentando que “a metáfora travessia, no contexto da análise, sinaliza o mover-se na luta política no âmbito contraditório do velho e do novo e na perspectiva de superação da sociedade de classes”. Contudo, o projeto de Ensino Médio Integrado e essa ideia de travessia não foram consensuais nem entre os intelectuais de esquerda. Nosella (2015) é um dos intelectuais que vê essa proposta de organização do Ensino Médio como o fruto de uma “visão reformista”⁵. Para este autor:

A proposta do “Ensino Médio Integrado à Formação Profissional Técnica”, à revelia de seus idealizadores, é um cavalo de Troia com um preciso intuito político: introduzir a profissionalização no Ensino Médio Regular (NOSELLA, 2015, p.198).

Mas esse pesquisador toma a proposta de integração apenas como forma de oferta que articula Ensino Médio e educação profissional, por isso, para ele, essa forma de compreender o ensino integrado revela-se reducionista, pois lhe retira o conteúdo político.

Diferentemente, Ramos (2015) defende que o ensino integrado pode ter três sentidos: a) como formação omnilateral; b) como forma de oferta entre ensino técnico e Ensino Médio; e c) como ação interdisciplinar, que pressupõe a unidade entre conhecimentos gerais e específicos.

O projeto de Ensino Médio Integrado, portanto, compreendido como ideia de formação omnilateral (formação inteira), tem um conteúdo político que dele não

⁵ Sobre essa discussão recomendamos a leitura do número especial da Revista Trabalho Necessário, v.13, n.20, na qual ambos os pesquisadores se posicionam sobre a possibilidade de o Ensino Médio Integrado se constituir um projeto de emancipação. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/index.php/numeros-anteriores/2-uncategorised/30-201419>>. Acesso em: 5 ago.2017.

pode ser retirado, sob pena de ser reduzido a um projeto pedagógico ou curricular e não como uma utopia que requer uma atitude política de transformação.

Assim, o Ensino Médio Integrado deve ser compreendido enquanto um projeto pedagógico contra-hegemônico, que se orienta na perspectiva da emancipação, tal como afirma Frigotto (2015), como resultado de um terreno contraditório e de disputa política num contexto de democracia restrita. Para esse pesquisador, mais que uma proposta de articulação entre Ensino Médio e técnico, é um projeto de resistência e enfrentamento à má qualidade do Ensino Médio brasileiro, à fragmentação dos saberes, à formação de habilidades unilaterais e à dualidade educacional brasileira. É um projeto pedagógico, com conteúdo político definido, constituindo-se como uma bandeira que agregou pesquisadores, profissionais da educação e gestores comprometidos com a construção, na realidade atualmente dada, de uma educação a mais inteira possível.

O ENSINO INTEGRADO COMO BANDEIRA PEDAGÓGICA E POLÍTICA DOS EDUCADORES DO CAMPO DEMOCRÁTICO

Consideramos aqui o Ensino Médio Integrado (EMI) nesta perspectiva, não como uma forma de oferta de ensino técnico, apenas, mas como conteúdo de um projeto de educação ampla de jovens e adultos que ocorrem às escolas de Ensino Médio do Brasil. O ensino integrado, enquanto projeto político e pedagógico, conseguiu catalisar um conjunto de pesquisadores e de profissionais da educação de todo o Brasil, que ainda hoje o tomam como referência. Foi ou tem sido defendido por diferentes pesquisadores da área de Trabalho e Educação, por determinados setores do Governo Federal e algumas secretarias de educação e organizações de trabalhadores no Brasil, que buscaram construir e experimentar essa ideia de integração, principalmente na primeira década deste século.

Mas essa construção não tem sido tarefa fácil. Conforme afirmamos em outro momento, não havia e nem há uma receita, e sim uma variedade de possibilidades e arranjos pedagógicos e curriculares que podem favorecer as práticas formativas orientadas pela ideia de integração, sendo muitos os elementos de integração do ensino e da aprendizagem. Entendemos que:

A escolha por um arranjo depende de várias variáveis como as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas, decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social (ARAÚJO, 2014, p.1).

Documentos, experimentações curriculares e estratégias de ensino e de aprendizagem foram provocados sob essa expectativa.

Durante diferentes períodos de tempo, no âmbito do Ministério da Educação, nos Governos Lula e Dilma, o ensino integrado se constituiu como referência em alguns setores, dentre eles, a Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a Secretaria de Educação Básica (SEB) e em outros espaços das secretarias estaduais de

educação do país, dentre eles a Coordenação Geral do Ensino Médio, da Secretaria Estadual de Educação do Pará (COEM/SEDUC/PA).⁶

Ainda no âmbito do Ministério da Educação, é importante registrar que o projeto de Ensino Médio Integrado influenciou a propositura do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em diálogo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), e ainda o Programa Ensino Médio Inovador e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.⁷

Em função da força que ganhou a ideia de integração, por algum período, possivelmente outras noções correlatas e aproximadas, mesmo parônimas, foram emergindo no cenário da educação brasileira, sendo colocadas em discussão as ideias de educação integral, formação humana integral, escola de tempo integral etc.

Também entre os pesquisadores da área Trabalho e Educação, a ideia de integração ganhou força, como objeto de pesquisa e/ou como uma referência possível. Por exemplo, no colóquio *“A Produção de Conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: Dimensões Epistemológicas e Político-Pedagógicas”*, trinta e seis produções acadêmicas, entre teses e dissertações, focalizavam nas experiências de Ensino Médio Integrado (COSTA, 2012).

O II Colóquio Nacional *“A Produção do Conhecimento em Educação Profissional”*, organizado pelo Mestrado Acadêmico em Educação Profissional, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, também revela a relevância do tema. Nele foram apresentadas trinta e uma (31) comunicações que focalizavam no ensino integrado e/ou na integração, de um universo de oitenta e um (81) trabalhos, sendo que treze (13) deles tratavam de experimentações de ensino integrado e especificamente seis (6) investigavam as práticas pedagógicas de ensino integrado.⁸

Consideramos, ainda, que o conjunto dessas experiências deve ser recuperado, estudado e compreendido, visando à construção de um projeto pedagógico contra-hegemônico de Ensino Médio. Nossa intenção, ao recuperar esses dados, é argumentar que vários sujeitos e instituições produziram orientações e/ou experimentaram implementar ações educativas inspiradas pela ideia de ensino integrado.

Evidentemente que os resultados das diferentes ações experimentadas em nome do ensino integrado não foram capazes de alterar a realidade do Ensino Médio brasileiro, mas se constituíram num conjunto de tentativas que se comprometiam em rearticular e contextualizar saberes, desenvolver ações interdisciplinares, ampliar

⁶ Entretanto, reconhecemos que a ideia de ensino integrado nunca agregou toda a equipe de gestão do Ministério da Educação ou referenciou o seu conjunto de documentos normativos e orientadores, vide o Exame Nacional do Ensino Médio, gerido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), e a própria Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que produziu em diálogo com o Conselho Nacional de Educação (CNE) as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pautada na noção das competências, além do criticado e criticável Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego/PRONATEC.

⁷ O Pacto foi estabelecido pela Portaria Ministerial n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, com a finalidade de promover a formação continuada de professores e técnicos pedagógicos que atuam na educação básica de Nível Médio. O Documento Orientador das Ações de Formação Continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio toma a ideia de ensino integrado como uma de suas referências. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br>>.

⁸ Os dados constam nos anais do colóquio, presentes em: <<http://portal.ead.ifrn.edu.br/coloquio-publicacoes-2/2013-2/anais>>.

o diálogo entre diferentes profissionais da escola e problematizar a realidade, de modo a enfrentar a fragmentação e qualificar o Ensino Médio vivido. Essas experiências não podem ser desprezadas, pois se não representam “o novo”, já que não promoveram uma ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais, podem estar prenhes do novo, da atitude de transformação, conteúdo essencial para uma práxis revolucionária (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968).

O QUE REVELAM OS ESTUDOS SOBRE ENSINO MÉDIO INTEGRADO?

Sobre as experiências do Ensino Médio Integrado no Brasil, várias foram as pesquisas (principalmente Dissertações e Teses) que se dedicaram a estudá-las, sobretudo as dificuldades de sua experimentação.

Destacamos, em particular, o estudo de Costa (2012) que, ao sintetizar várias dessas pesquisas, identificou que o ensino integrado enfrenta diferentes problemas: um de ordem conceitual, que diz respeito à falta de entendimento dos fundamentos teórico-epistemológicos que embasam a formação humana na perspectiva de integração do ensino; outro está relacionado às dificuldades de operacionalização curricular e organização dos sistemas de ensino (a forma tradicional de organização do trabalho escolar, o currículo disciplinar, a lotação do professor, dentre outros). Além desses problemas, a autora verificou que a falta de formação do professor que trabalha com o Ensino Médio Integrado, o pouco financiamento e a ausência da gestão democrática na escola também estão presentes, e dificultam o ensino integrado. Tais dificuldades permitiram à autora afirmar que:

As diversas experiências de Ensino Integrado, nos diferentes Estados das regiões brasileiras, apresentam dificuldades quanto à materialização da proposta de Ensino Médio Integrado enquanto conteúdo. A proposta se restringiu apenas à implantação da forma Ensino Médio junto com a Formação Profissional, mantendo-se a forma pragmática dos anos 1970, sem a materialidade da proposta filosófica, epistemológica e política (COSTA, 2012, p.37).

Desse modo, Costa (2012) revela que as diversas experiências de integração enfrentaram dificuldades em sua materialidade prática. Entretanto, a autora também identificou algumas experiências positivas de Ensino Médio Integrado (articulado ou não à educação profissional) e destaca que o ponto de convergência entre essas experiências positivas pode ter relação com o fato de os sujeitos terem assumido o ensino integrado como projeto político de transformação social.

Quanto às experiências positivas e/ou tentativas de ensino integrado, Costa (2012) destaca o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará–Campus Castanhal, especificamente o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, fruto de convênio daquela Instituição com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), financiado pelo Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores para a Reforma Agrária (PRONERA/INCRA). Nessa experiência, a interdisciplinaridade era uma noção de referência, o currículo foi organizado por meio de eixos temáticos e as estratégias de ensino foram orientadas pela Pedagogia de Projetos. Foram desenvolvidas como atividades integradoras as

visitas técnicas integradas, a feira agropecuária de artes e ciências, atividades culturais e seminários integrados, dentre outros. A interdisciplinaridade foi assumida como referência metodológica por alguns professores, percebida com potencial para a integração entre as diferentes áreas de conhecimento e o mundo do trabalho, a partir da qual se promoveu também a articulação de diversos saberes e o diálogo entre os docentes das disciplinas do núcleo comum e das disciplinas técnicas. Para a autora, a positividade nesse Curso revelou-se na “[...] operacionalização de estratégias de integração do ensino [...] mediante aulas compartilhadas que anunciam a presença da interdisciplinaridade e do reconhecimento dos saberes prévios e locais” (COSTA, 2012, p.106).

Entre os principais elementos que dificultaram a experiência de integração no Curso em tela, a autora destaca a pouca experiência docente de trabalho integrado e a parca integração havida entre o Campus e a comunidade local, o que dificultou a execução coletiva do projeto de ensino integrado. Entretanto, segundo a autora, isso não empanou as vicissitudes da experimentação do projeto de Ensino Médio Integrado do Campus Castanhal.

Costa (2012) considera que a positividade de integração do ensino nesse curso tem relação com a presença de estudantes oriundos de movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de Casas Familiares Rurais e, também, com o fato de o Curso ofertado pelo IFPA/Castanhal ser fruto de um convênio com o MST. Tais fatores contribuíram para a construção de uma proposta pedagógica de ensino integrado politicamente engajada com a valorização da cultura do campo.

Santos (2013) também desenvolveu uma pesquisa sobre o Ensino Médio Integrado experimentado no IFPA – Campus Castanhal, com a metodologia da Pedagogia da Alternância. Ao focalizar na integração dos saberes experimentados no PROEJA – Quilombola, ofertado nesse Campus, também detectou problemas e soluções na experimentação do ensino integrado.

Nessa experiência, a principais dificuldades dos docentes para realizar ações de integração de saberes foram a manutenção da separação entre tempos para o trabalho com a teoria e com prática e o embaraço para a definição do sentido pedagógico do tempo-comunidade. A falta de formação adequada para trabalhar com a Pedagogia da Alternância e a integração de saberes também foi relatada.

Por outro lado, a valorização do saber local que os alunos trazem a partir de suas vivências em suas comunidades e a contextualização dos diferentes saberes, procurando vinculá-los à realidade local, foram aspectos virtuosos identificados naquela experiência.

Outro aspecto relevante relaciona-se com o relativo comprometimento docente para com a proposta experimentada, já que foi perceptível que apenas parte dos professores assumia o projeto de formação de trabalhadores focados na agricultura familiar, apesar de isso ser exigência do convênio estabelecido com a instituição. Uma parte dos docentes ainda via como finalidade da sua atividade docente apenas a formação de capacidades específicas de trabalho (SANTOS, 2013).

Outra experiência positiva que merece o nosso destaque é o que faz a Casa Familiar Rural de Gurupá, sinteticamente apresentada a seguir.

AS LIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO MÉDIO DA CASA FAMILIAR RURAL DE GURUPÁ/PA⁹

A Casa Familiar Rural de Gurupá (CFRG) está situada no estado do Pará, município de Gurupá, Ilha do Marajó. A referida instituição tem doze anos de existência e está localizada às margens do Rio Uruaí, afluente do Rio Amazonas.

Trata-se de uma instituição de ensino (não é denominada escola, apesar de ser uma escola) que oferta turmas de Ensino Fundamental e Médio, inclusive o Curso Técnico de Agropecuária, na forma integrada. Funciona em sistema de alternância e tem como discentes jovens oriundos de diferentes comunidades rurais da região, quais sejam: ribeirinhas, quilombolas e assentadas.

A educação desenvolvida na CFRG precisa ser valorizada e reconhecida, pois se trata de uma rara experiência educativa do campo, no âmbito da Amazônia Brasileira, que oferta o Ensino Médio Técnico sob a gestão de uma organização de trabalhadores que assume, claramente, uma perspectiva contra-hegemônica de educação. Também é destacável o fato de ser uma das únicas experiências educacionais no Pará que realiza, intencionalmente, a integração entre saberes locais e universais e entre a base comum da escola e a formação técnica específica.

A experiência da CFR de Gurupá/PA ganhou destaque entre as demais experiências estudadas em nossas investigações. Na pesquisa, ficou claro que a característica distintiva da CFRG está em suas finalidades, uma vez que ela não assume apenas objetivos pedagógicos, mas, sobretudo, sociais. Seu objetivo assumido é “o desenvolvimento da comunidade”. Para os sujeitos da CFRG, “ensinar não é o mais importante”, como explicou um monitor, “o mais importante é o desenvolvimento do bem-estar dos trabalhadores rurais da região: quilombolas, assentados e ribeirinhos”. A Casa assume que serve a esse fim.

Na CFRG busca-se formar os técnicos de que a comunidade precisa, assim como assegurar a formação espiritual e a formação das novas lideranças sociais. Portanto, formação técnica, econômica, política e espiritual são diferentes aspectos das ações de formação dessa casa, que são trabalhados integradamente. De modo objetivo, as finalidades articuladas da Escola estão relacionadas ao trabalho, à religião, ao bem-estar das famílias e ao desenvolvimento e à superação da precariedade da vida na comunidade.

Assim um monitor explica as finalidades da CFRG:

A diferença entre a escola pública e a Casa Familiar Rural, a questão de valorizar o campo e assim não estudar a matemática porque é necessário a gente aprender a matemática, mas sim porque é uma necessidade que o camponês vai sentir ao administrar, então é adquirir outros conhecimentos (Monitor Entrevistado 1).

A preocupação com o desenvolvimento e o bem-estar das famílias do campo é acentuada, superando os estreitos objetivos educacionais que parecem definir as demais escolas:

⁹As experiências aqui relatadas foram estudadas no âmbito do projeto de pesquisa “Práticas Formativas para a Juventude Trabalhadora e o Ensino Médio Integrado”, financiado pelo Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (OBEDUC-CAPES), com o qual buscamos considerar experiências de Ensino Médio desenvolvido e/ou que tenham a participação de organizações de trabalhadores.

Era o projeto Luta pela Vida, mas Casa Familiar de Gurupá ele tem no seu estatuto social o seu objetivo, sempre eu falo isso, e seu principal objetivo não é educacional, talvez esse seja seu diferencial, o principal objetivo da Casa Familiar Rural é o desenvolvimento das famílias camponesas, e procurou uma ferramenta pra atingir esse objetivo, e achou que a educação é a ferramenta ideal pra se atingir esse objetivo em médio e longo prazo. Então o principal objetivo desse projeto, que teve como primeiro presidente o João Felix que hoje está aqui, Manoel do Carmo, que comandou, um dos comandantes do Luta pela Vida, pra ver o campo, pra concretizar no Campo aquelas palavras bonitas, de que o campo não é só lugar de produção, de uma gatinha que mora lá, mas que lá moram pessoas, cidadãos (Monitor entrevistado 1).

Podemos deduzir, a partir da fala dos sujeitos, que a educação de boa qualidade é aquela que valoriza a cultura local, a propriedade familiar, a comunidade e a família, favorecendo, para eles, uma vida digna no campo.

Sob a influência da Pastoral da Juventude, a escola trabalha com três eixos – ação, formação e espiritualidade –, que seriam a garantia de “uma boa formação humana aos alunos”.¹⁰

Do ponto de vista curricular a “integração” entre teoria e prática é buscada tendo a vida do campo e ribeirinha como elementos aglutinadores de saberes e a participação das famílias e da comunidade na vida da escola como garantia desta articulação da escola com a realidade dos jovens e da comunidade.

A participação da comunidade na vida da escola é outro diferencial importante. Essa participação é tomada não apenas como uma estratégia de gestão, mas como uma estratégia pedagógica. As famílias participam desde o planejamento, que conta com a participação viva da comunidade. As ações de formação são planejadas coletivamente, quando pais, alunos, monitores, coordenadores e pequenos proprietários da região definem, em reuniões e assembleias, os conteúdos mais relevantes de serem abordados dentro dos eixos temáticos, de forma integrada, no período de alternância. A comunidade é quem define os temas geradores que devem agregar conteúdos e atividades formativas, tendo como objetivo central o “desenvolvimento das comunidades locais”.

Em outro trabalho em que aprofundamos as estratégias didáticas desenvolvidas na Casa (ARAÚJO, 2015), sintetizamos assim as peculiaridades da sua prática pedagógica em curso e que podem ser seus diferenciais: (1) Projeto político e a democracia como finalidade; (2) Diálogo e problematização como estratégia didática; e (3) Participação da comunidade como garantia de qualidade.

Nesta escola são inseparáveis elementos como família, comunidade, cultura, política, economia, saberes e profissionalização. Tudo isso, inclusive, deve ser considerado na construção dos planos de estudos e na definição das estratégias de ensino.

O diálogo e a problematização aparecem como marcas da didática da CFRG, já que o diálogo é prática corrente na relação da Casa com a comunidade, nas relações estabelecidas dentro da escola e nas estratégias de ensinar e de aprender. Nessa escola professores, alunos, coordenação e trabalhadores de apoio são sujeitos com papéis diferentes, mas sob uma relação horizontalizada. A problematização é

¹⁰ A influência da Igreja, por meio das CEBs – Comunidades Eclesiais de Base –, naquela região é analisada por Lopes (2013).

revelada nas diferentes estratégias de ensino de diálogo entre monitores e discentes e na valorização da pesquisa como princípio pedagógico.

Notamos, também, que não há limites entre a Casa e a comunidade. Assim como pessoas “da comunidade” participam de algumas atividades de aula, outras pessoas exercem a docência e cedem as suas propriedades para as aulas de campo. A comunidade participa decisivamente no planejamento e na avaliação das atividades da CFRG, que se dá por meio de assembleias.

Do ponto de vista pedagógico também há singularidades. O trabalho colaborativo, a problematização, a pesquisa e o diálogo constituem-se como a base das diferentes estratégias formativas utilizadas. Assim como se promove a ação colaborativa, é cobrada dos jovens a sua responsabilidade e o seu comprometimento com a escola, com a sua própria formação e com a comunidade, principalmente.

Desse modo, as práticas pedagógicas da CFRG revelam a busca pela superação da fragmentação entre os conhecimentos intelectuais e manuais do trabalhador, entre saberes tradicionais e científicos, e uma estratégia clara de integração por meio do diálogo e da problematização.

A experiência estudada, portanto, tomou o Ensino Técnico Integrado ao Médio como um projeto ético-político de reconhecimento da realidade em sua totalidade. Os dados dessa pesquisa reforçam a tese de que as soluções apenas didáticas são insuficientes, apesar de necessárias, para a efetivação do ensino integrado.

A experiência da CFRG revelou-se exitosa em vários aspectos, mas também foram identificados problemas e situações que precisam ser mais bem compreendidas. A ideia de fixação do homem no campo é algo que se revelou ainda forte nas falas dos diferentes sujeitos. As falas que revelam pouca expectativa com a educação superior, o tratamento dado aos saberes científicos, bem como o uso do tempo comunidade podem revelar uma perspectiva instrumental da formação.

O projeto político de emancipação dessa escola se revela na subordinação que faz da pedagogia à política, na prioridade que dá aos interesses sociais, no compromisso com o desenvolvimento do bem-estar das famílias da comunidade, na prioridade que dá aos interesses coletivos em detrimento dos interesses individuais e na valorização que faz dos saberes e da cultura dos trabalhadores.

A experiência da CFRG não serve como modelo para as redes públicas de ensino, já que tem muitas especificidades institucionais e sociogeográficas, mas pode servir de inspiração, pois carrega um conteúdo de humanização que nos faz recuperar Arroyo (2004), quando alerta para a necessidade de conhecermos mais profundamente a construção histórica da educação promovida pelo movimento social do campo, pois esse movimento pode nos revelar muito acerca da educação pensada sobre as bases da formação humana integral.

CONCLUSÃO

A luta de classes se faz presente no campo pedagógico e em torno do Ensino Médio brasileiro. Essa luta precisa ser reconhecida em suas diferentes manifestações, inclusive

a pedagógica. Nesse cenário, o ensino integrado, enquanto componente dessa disputa, conseguiu constituir-se como uma bandeira em torno da qual foram aglutinados vários pesquisadores e profissionais da educação de todo o Brasil, os quais buscavam e buscam construir uma alternativa de educação à lógica meritocrática e fragmentária que se faz hegemônica. Mas a ideia de uma educação integrada, compreendida aqui como projeto possível e necessário, apesar de algumas experiências razoavelmente exitosas, como a da CFR de Gurupá, ainda é um desafio pedagógico e também político, o que pressupõe a mobilização daqueles educadores que buscam articular as suas ações educativas com um projeto de uma sociedade de iguais.

Ainda temos um longo caminho a percorrer em relação à institucionalização de práticas pedagógicas integradoras nas escolas brasileiras, entretanto, foi um grande avanço o fato de ter sido colocado em pauta esse projeto e, mais ainda, ter sido assumido por sujeitos de diferentes unidades de ensino, como aquelas aqui citadas. Ressaltamos como positividade o fato de muitas unidades escolares e alguns sistemas públicos de ensino terem assumido o projeto (político e pedagógico) do ensino integrado.

A experiência da CFRG revela que a falta de sentido que hoje caracteriza a escola básica brasileira pode estar relacionada ao baixo valor que a comunidade em que esta se insere lhe atribui. Portanto, fazer da escola um projeto social e não apenas de valorização dos interesses, mesquinhos ou não, de indivíduos atomizados pode ser uma saída para a chamada “crise de identidade da escola de Ensino Médio”. Para tanto, a escola deve ser considerada a partir de suas finalidades sociais e não das finalidades individuais, como propõem as teorias pedagógicas fundadas na Filosofia do Sujeito.

Observamos que, na CFRG, quem dá sentido à escola não é o jovem ou o professor olhados isoladamente, mas a comunidade na qual ela se insere. Compreendida em seu sentido social, a escola consegue formar os estudantes para que estes, ao saírem dela, orientem-se para a vida social e tenham a aptidão de construtores de uma sociedade melhor.

O projeto de Ensino Médio Integrado perdeu força na sociedade brasileira. Frigotto (2015) considera que:

O médio integrado já não ameaça, tão pouco há forças em movimento concreto na perspectiva da escola unitária e da educação politécnica, salvo na agenda e na luta concreta de parte das escolas dos assentamentos do MST e de alguns sistemas de ensino. A passividade diante da meritocracia e do produtivismo, que dela decorre e a alimenta, é um sintoma de quebra da solidariedade coletiva no campo da esquerda, elo fundamental em qualquer luta contra-hegemônica. O que tramita no Congresso Nacional, com apoio do MEC e sob a direção do Todos pela Educação, é uma proposta de reforma do ensino médio que retroage às leis da equivalência da primeira metade do Século XX (FRIGOTTO, 2015, p.26).

Compreendemos, também, que o ensino integrado deixou de ser referência nos programas oficiais voltados ao Ensino Médio brasileiro e nada, de modo claro, foi colocado em seu lugar. Apesar de muito debate, persistem na realidade brasileira velhos problemas da escola básica, como as péssimas condições de funcionamento das escolas, os baixos salários e a formação precária e descontínua dos professores.

Em direção oposta ao projeto de ensino integrado, o MEC aproxima-se perigosamente do Movimento Todos Pela Educação e das propostas embasadas na lógica meritocrática.

Ao mesmo tempo, se distancia das universidades públicas, como faz com o Programa de Formação de Professores do Ensino Médio, vinculado ao chamado Pacto Nacional do Ensino Médio/PNEM. Além do que mantém as avaliações standardizadas como principal instrumento regulador da educação básica,¹¹ dando-lhes cada vez mais força. Tais avaliações, em particular o ENEM, que se mantém conceitualmente conflitante com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, reforçam um projeto de formação de pessoas competitivas, fazedoras de “coisas úteis” e ajustáveis. Empurrando as escolas a assumir, como principal objetivo, fazer com que seus alunos sejam eficientes nas provas, o que é uma desastrosa distorção. Também em direção oposta ao projeto de ensino integrado, a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) lançou, em 2015, o documento “Pátria Educadora”, o qual reforça a lógica meritocrática, se impondo como “orientação natural” à má qualidade da educação. Nele se defende um “aprofundamento seletivo”, que resultaria em uma capacitação diferenciada para “alunos com mais dificuldades ou com mais potencial”. É um projeto que reedita a ideia de “darwinismo social”, compreendido como forma de seleção “natural” dos mais aptos.

A possibilidade de inovação pedagógica nas escolas brasileiras, nos ensina Saviani (1980), está na esperança de subordinarmos os procedimentos de ensino a finalidades renovadas, com fins de transformação. Compreendemos que é esta a finalidade do projeto de Ensino Médio Integrado, ou seja, de subordinar as formas de organização curricular, as estratégias de ensino e a organização do tempo e do espaço escolar ao projeto político de ampliação permanente das capacidades humanas.

É isso que buscamos e foi isso que vimos na CFR de Gurupá, que assumiu o conteúdo político da ideia de integração. Por isso, também, aquilo que foi corporificado no denominado Ensino Médio Integrado precisa ser mantido vivo como expressão de um projeto político e pedagógico de formação, a mais inteira possível, de jovens de origem trabalhadora que têm, na escola pública, a única possibilidade de acesso sistematizado ao patrimônio cultural da humanidade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Dialogue, Problematization, Political Commitment and Community Participation as the Main Elements of Integrated Pedagogical Actions of Rural Family Houses. **The European Conference on Education 2015: Official Conference Proceedings**, v.1, p.219-230, 2015. Disponível em: <<http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/araujo-r-m-l-dialogue-problematization-political-commitment-and-community-participation-as-the-main-elements-of-integrated-pedagogical-actions-of-rural-family-houses-the-european-conference-on/>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; COSTA, Ana Maria Raiol da; SANTOS, Manuela Tavares. Organização do Trabalho Pedagógico e Ensino Integrado. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v.11, n.17, 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN%2017%20-%20artigo%20Ronaldo.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.

¹¹ Com destaque para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), a ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação Comparada).

ARROYO, Miguel G. O Direito do Trabalhador à Educação. In: MINAYO GOMEZ, Carlos. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os Sentidos da presença dos Jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n.129, out.-dez. 2014.

COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/publicacoes/anais-2013/>>. Acesso em: 14 maio 2015.

COSTA, Ana Maria Raiol da. **Integração do Ensino Médio e Técnico**: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da Escola Improdutiva 30 Anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, v.13, n.20,p.206-233, 2015. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 14 maio 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Entrevista. **Pensar a Prática**, v.3, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/pef/rt/printerFriendly/25/2654#>>. Acesso em: 11 set. 2015.

LOPES, Robson Wander Costa. **CEBs Ribeirinhas**: análise do processo de organização das Comunidades Eclesiais de Base em Gurupá-PA. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. Aprendendo com a História. In: PORTO, Adriana Maria Nazaré de Souza; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; TEODORO, Elinilze Guedes (Org.). **Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**. Belém: Seduc, 2009.

NOSELLA, Paolo. A Escola de Gramsci: vinte e dois anos depois. **Trabalho Necessário**, v.13, n.20, p.172-205, 2015. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/09_Nosela.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Ensino Médio**: Controvérsias à luz do pensamento de Gramsci. São Paulo: UNINOVE; UFSCar/SP, 2015.No prelo.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich; STRAZHEV, Aleksei I.; FREITAS, Luiz Carlos de. **A ESCOLA-COMUNA**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

RODRIGUES, José. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de Educação Profissional. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v.3, n.3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

SARAMAGO, José. **Democracia e Universidade**. Lisboa: Fundação José Saramago, Belém: UFPA, 2013.

SANTOS, Manuela Tavares. **A Pedagogia da Alternância na Integração de Saberes no Projeja Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)- Campus Castanhal**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da Inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Autores Autorizados, 1980.

_____. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **A Reinvenção do Futuro: Trabalho, educação, política na globalização do capitalismo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.167-185.

_____. **Educação em Diálogo**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

_____. Saviani, sobre Direitos de Aprendizagem: documento é mais do mesmo. **Nova Escola**, 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2850/saviani-sobre-direitos-de-aprendizagem-documento-e-mais-do-mesmo>>. Acesso em: 14 maio 2015.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Data da submissão: 09/01/2017

Data da aprovação: 27/04/2017

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE GERENCIAMENTO DE RISCO NO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE EM UM CAPS

Analysis of management strategies of risk at work of health professionals in a CAPS

RUAS, Synara Xavier¹

MENDES, Davidson Passos²

RESUMO

Estudos apontam que os constrangimentos enfrentados em situação de trabalho, pelos trabalhadores da saúde, têm levado a um expressivo aumento no adoecimento desses profissionais. Além da presença dos riscos visíveis no ambiente de trabalho, os profissionais ainda lidam com situações não previstas. Nesse contexto, a invisibilidade configura-se como um processo árduo, mas necessário para gerir os riscos e promover saúde e segurança no ambiente laboral. O objetivo do estudo, do tipo exploratório, é fazer um levantamento das condições de trabalho dos profissionais de um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), de modo a compreender a atividade dos mesmos e identificar as estratégias utilizadas por esses profissionais para gerir a violência física e psíquica presentes nesse cenário. A abordagem metodológica deste estudo foi baseada na Análise Ergonômica do Trabalho (AET), como propedêutica, e na Análise Ergológica, no aprofundamento epistemológico, com a participação de 16 profissionais da saúde, entre efetivos e contratados. Os resultados revelaram que o desacordo entre a proposta do novo modelo implantado no setor, proposto pela Reforma Psiquiátrica, e a desconstrução do antigo tem contribuído para gerar impactos na saúde dos trabalhadores, uma vez que as estratégias - individuais e coletivas - para gerenciar os riscos perpassam pela complexidade do serviço de assistência ao paciente psiquiátrico.

Palavras-chave: Riscos ocupacionais. Ergonomia. Profissionais da saúde.

ABSTRACT

Studies show that the constraints faced by health workers has led to a significant increase in the disease of these professionals. Besides the presence of visible risks in the workplace, professionals also deal with unforeseen situations. In this context, the invisibility is configured as an arduous process, but necessary to manage the risks and promote health and safety in the work environment. The purpose of the study, the exploratory, is to survey the working conditions for professionals in a Psychosocial Care Center (CAPS), in order to understand the activity of these and identify the strategies used by these professionals to manage physical violence and psychic gifts in this context. The methodological approach of this study was based on Ergonomic Work Analysis (EWA), with the participation of 16 health professionals, including effective and contractors. The results showed that the disagreement between the proposed new model implemented in the sector, proposed by the Psychiatric Reform, and the deconstruction of the former, has contributed to generate impacts on the health of workers, since the strategies - individual and collective - to manage risks run through by the complexity of the psychiatric patient care service.

Keywords: Occupational risks. Ergonomics. Health professionals.

¹ Graduada em Engenharia de Saúde e Segurança, pela UNIFEI/Campus Itabira. E-mail: <synara_xavier@hotmail.com>.

² Doutor em Educação, Mestre em Engenharia de Produção, Graduado em Fisioterapia, todos pela UFMG. Professor adjunto da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)/Campus Itabira, área Saúde do Trabalhador. Grupo de Estudo em Saúde e Segurança no Trabalho (GESSTra). E-mail: <davidsonpmendes@gmail.com>.

1. INTRODUÇÃO

A relação saúde-doença, associada à atividade de trabalho, tem sido discutida por vários especialistas e se tornou tema em diversos estudos (ANDERSON; FITZGERALD; LUCK, 2010; FARRELL; BOBROWSKI; BOBROWSKI, 2006; FRANZ *et al.*, 2010; LAU; MAGAREY, 2006). Nesse cenário, o comprometimento das condições físicas, cognitivas e psíquicas dos trabalhadores tem revelado as impossibilidades, cada vez maiores, de regulações (individual e coletiva) frente ao que é demandado pela organização do trabalho.

Atenção especial tem sido dada a estudos na área da saúde, pois este campo tem se mostrado como um importante e grave foco de problemas relacionados à Saúde do Trabalhador e à Segurança do Trabalho e exigido, de modo crescente, intervenções preventivas (ECHTERNACHT, 2008; MENDES *et al.*, 2008; SILVA, 2010), e na área de saúde mental, cujas necessidades têm crescido e se tornado cada vez mais complexas, exigindo uma permanente atualização e diversificação das formas de mobilização e articulação política, de gestão e de construção de estratégias inovadoras de cuidado (ALMEIDA, 2012; MENDES, 2014; SILVA, 2016).

Diversos artigos revelam questões relativas às condições de desempenho no trabalho e as repercussões das condições de execução do trabalho sobre a saúde das populações trabalhadoras envolvidas na assistência em saúde mental, cujo espaço e técnica estão em profunda transformação estrutural (ALMEIDA, 2012; MENDES, 2008; SILVA, 2010).

Essa transformação estrutural diz respeito à Reforma Psiquiátrica brasileira, seus debates e embates com a Psiquiatria Tradicional e a complexidade e as contradições na sua implantação e, também, mudanças na clínica com uma nova orientação no cuidado ao paciente.

A reforma psiquiátrica brasileira, iniciada na década de 1980, no período de redemocratização do país, instituiu a ideia de saúde mental em detrimento de doença mental. O modelo de psiquiatria comunitária e preventiva buscava remodelar o cotidiano dos hospitais que deveriam adotar uma postura mais liberal e mais próxima do indivíduo. O objetivo não era mais curar e asilar o paciente, mas torná-lo novamente um sujeito ajustado e capaz de manter sua vida social. Nessa direção surgem os CAPS (Centros de Atenção Psicossocial) com atuação interdisciplinar e com o compromisso de acolher usuários com transtornos mentais, psicoses, neuroses graves e persistentes, usuários de álcool e drogas.

Nesse contexto, os CAPS tornam-se um lugar de referência e tratamento em saúde mental e dependência de álcool e drogas, no qual o indivíduo é colocado em uma posição ativa frente a seu tratamento, e a responsabilidade passa então a ser de toda a equipe envolvida com o paciente (SILVA, 2016).

Com o passar do tempo, contudo, as mudanças trouxeram não apenas melhorias, mas revelaram também problemas mais complexos, oriundos do contexto organizacional.

Em vista da complexidade e necessidade de compreensão da questão abordada, este artigo tem por objetivo fazer um levantamento das condições de trabalho dos profissionais do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), em implantação numa cidade interiorana, de modo a compreender a atividade dos mesmos e identificar as estratégias utilizadas por esses profissionais para gerir a violência física e psíquica presentes nesse contexto.

2. CONTEXTO EM REESTRUTURAÇÃO

Os problemas relacionados à saúde do trabalhador e segurança do trabalho no setor de saúde têm se mostrado perversos aos profissionais da área que enfrentam diversas manifestações de adoecimento psíquico e acidentes ocupacionais oriundos, respectivamente, da atividade humana no contexto real do trabalho e dos tradicionais riscos já conhecidos pelos higienistas, como riscos físicos, químicos, biológicos, ergonômicos e mecânicos (ECHTERNACHT, 2008; MENDES; MORAES; MENDES, 2011).

Na área psiquiátrica hospitalar, por exemplo, observou-se um aumento do risco potencial de agressão às populações trabalhadoras envolvidas (MENDES, 2014). Tal situação também tem sido vivenciada pelos profissionais dos CAPS, devido à complexidade e às características dos serviços prestados: tratamentos que abrangem tanto pessoas que sofrem com transtornos mentais, psicoses, neuroses graves e persistentes, como demais quadros que justifiquem a permanência do indivíduo num dispositivo de atenção diária. Em seu estudo, Mendes (2014) ainda destaca que, embora os CAPS cumpram com o papel que lhes compete, há determinados pacientes que demandam, ainda que em um primeiro momento ou no período de crise, clínicas específicas.

Nesse cenário, percebe-se que a dificuldade da atuação profissional no novo modelo de atendimento em saúde mental, configurado após a Reforma Psiquiátrica iniciada da década de 1980, tem provocado impactos na atividade da população trabalhadora e consequências diretas na saúde e segurança desses profissionais. Desse modo, para que a atividade seja realizada de modo eficaz e preserve a saúde dos envolvidos, termos como “renormatizar” surgem, portanto, como um processo positivo. Para entender esse processo é preciso, contudo, entender a situação de trabalho, bem como a atividade que se configura como um caldeirão de patrimônios constituído de competências e de saberes-fazer de prudência (NOUROUDINE, 2004).

Segundo Daniellou, Simard e Boissières (2010, p.24), para atingir os objetivos sucessivos da atividade, o indivíduo mobiliza seu corpo e sua mente. Assim, a atividade comporta-se em duas dimensões: uma visível aos olhos dos gestores, como, por exemplo, a conduta assumida pelo sujeito durante a atividade; e a outra invisível, que se configura por meio das percepções e emoções do sujeito, das tomadas de decisão naquele contexto e momento. Desse modo, não é possível descrever tudo o que é realizado durante a atividade por meio de palavras, da mesma maneira que o desempenho do indivíduo não é capaz de refletir o custo humano envolvido para atender aos objetivos prescritos (GUÉRIN *et al.*, 2001). Sendo assim, o sujeito elabora modos operatórios conforme as diferentes situações que vivencia: se a atividade comporta um maior número de margens de manobra, o trabalhador deverá ter resultados mais efetivos; caso contrário, os custos poderão ser físicos, cognitivos, psíquicos e sociais (DANIELLOU; SIMARD; BOISSIÈRES, 2010).

Nesse contexto, Schwartz (2003) afirma que estabelecer a proteção de um modo totalmente objetivo, sem considerar como se pode desenvolver o trabalho com um certo conforto, sem que seja mais um constrangimento, é uma forma de ignorar o que é a atividade humana. A racionalidade puramente técnica não pode ser considerada no ambiente de trabalho, pois cada situação é singular e essa racionalidade não basta. Desse modo, deve-se entender que a norma está muito distante da realidade de trabalho e que a infração torna-se um caminho possível para que o sujeito se

regule diante das condições estabelecidas durante a atividade. Assim, ainda que a norma seja necessária, ela não pode ser vista como o único meio para prevenir possíveis efeitos danosos ao trabalhador, uma vez que esta já “nasce” defasada e continua distante da realidade de trabalho. É importante repensar que a segurança só é produzida a partir do momento que se diminui a distância entre o prescrito e o real.

Segundo Mendes (2014), a gestão de riscos no trabalho e a relação saúde/doença devem ser analisadas de forma singular, de acordo com as experiências individuais e coletivas de reconhecimento e hierarquização dos riscos diante das particularidades das situações produtivas. Nesse sentido, deve-se fazer aflorar a atividade para compreender como a resposta - frente às variabilidades que surgem - integra os custos e benefícios para o trabalhador durante a sua tomada de decisão e compreender como o sujeito levanta os elementos do meio para gerir as condições de saúde e segurança. Nouroudine (2004) compartilha desse ponto de vista ao afirmar que é impossível neutralizar as singularidades presentes nas atividades humanas, bem como fazer uma total antecipação dos elementos que constituem o processo da atividade.

As atividades humanas configuram-se, portanto, como lugar de engajamento daqueles que são seus autores. Estes se apropriam, tanto das suas próprias competências - formas singulares dos usos de si -, como das competências do outro para desenvolver sua regulação (MENDES; MORAES; MENDES, 2011).

3. METODOLOGIA

Para o delineamento do projeto, foi realizado um estudo de corte transversal, composto por uma amostra de conveniência, na qual foram avaliados 16 profissionais em situação de trabalho, em um Centro de Atenção Psicossocial tipo II (CAPS II), situado na região Centro-Oeste do estado de Minas Gerais.

A abordagem metodológica utilizada neste estudo foi baseada na Análise Ergonômica do Trabalho (AET) (GUÉRIN *et al.*, 2001), que pôde ser aprofundada por meio da análise Ergológica. Trata-se de um método qualitativo-descritivo, necessário para que a análise da atividade de trabalho não seja uma abordagem baseada em simples aplicação de ferramentas pré-construídas. Nesse contexto, para a AET, a condução do processo partiu de uma demanda e do seu contexto, objetivando compreender as singularidades dos fatores presentes no cenário em estudo. Na segunda etapa, foi caracterizada a população trabalhadora e a tarefa. A terceira etapa da AET se caracterizou por observações globais da atividade e interação com trabalhadores por meio de entrevistas e verbalizações. Nessa etapa foi utilizado um gravador digital para a coleta e registro das informações obtidas em campo. As gravações foram feitas com cada profissional separadamente e em momentos de confrontação cruzada. O estudo prosseguiu-se com observações sistematizadas, tratamento dos dados e validação dos resultados. Na última etapa, foi formulado um diagnóstico geral, para que, a partir deste, pudessem ser sugeridas indicações de soluções (GUÉRIN *et al.*, 2001). A abordagem ergológica, por sua vez, de caráter epistemológico, foi utilizada para aprofundar as contribuições da Ergonomia, bem como reafirmar o pressuposto ergonômico de que há uma distância entre o trabalho prescrito e o real e aprofundar, a partir da atividade, os saberes e valores colocados nas dramáticas das tomadas de decisão vivenciadas no contexto analisado (SCHWARTZ, 1988).

Foi utilizado, também, o questionário validado *Inquérito Saúde e Trabalho em Serviço - INSATS/Brasil* (BARROS-DUARTE; CUNHA; LACOMBLEZ, 2007), a fim de se levantar as consequências do trabalho e das condições de trabalho: os principais riscos profissionais e a influência dos constrangimentos de trabalho na saúde do trabalhador. Mostrou-se uma ferramenta interessante em uso associado com a Ergonomia.

A participação do estudo ocorreu de forma voluntária, na qual todos os envolvidos receberam informações a respeito dos objetivos e procedimentos e, em seguida, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para a amostra, não houve restrição quanto à idade e ao gênero, sendo que todos os envolvidos executaram normalmente as atividades desenvolvidas em sua jornada de trabalho.

Os procedimentos metodológicos deste estudo foram aprovados pelos Comitês de Ética em Pesquisa das instituições participantes e estão de acordo com a Resolução 466/2012.

4. RESULTADOS

A instituição em estudo é um Centro de Atenção Psicossocial II (CAPS II) localizado na região Centro-Oeste do estado de Minas Gerais. Fundado em 1992, o CAPS foi designado como um local de referência para o tratamento em saúde mental de pacientes do município e região. No ano de 1995, após reforma e a instalação de novos equipamentos, a instituição foi entregue oficialmente à população. Em 2003, foi realizada uma nova reforma, com ampliação.

4.1. Caracterização geral: estrutura técnica e organizacional

O funcionamento do CAPS II ocorre das 7:00 às 18:00 horas, em dois turnos, durante os cinco dias úteis da semana, salvo às sextas-feiras cujo atendimento é somente de urgência. A assistência prestada ao paciente no CAPS II inclui as seguintes atividades: atendimento individual (medicamentoso, psicoterápico, de orientação, entre outros), atendimento aos pacientes em oficinas terapêuticas, atendimento a grupo de familiares, visitas domiciliares e atividades comunitárias focando a integração do doente mental na comunidade e sua inserção familiar e social (ITABIRA, 2012). Os pacientes assistidos na permanência-dia (PD), em dois turnos (8 horas), recebem três refeições diárias: café da manhã, almoço e lanche da tarde. No total são atendidos 30 pacientes na PD, com faixa etária entre 25 e 40 anos, a maioria do sexo masculino. Além dos pacientes internos, também são assistidos pacientes externos, os quais após consulta e medicalização são liberados.

A equipe técnica que atua no CAPS II é composta por médicos, psicólogos, enfermeiros, técnico de enfermagem, auxiliares de enfermagem, assistente de saúde, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e farmacêutico, além da equipe administrativa e funcional. Os vínculos empregatícios são de dois tipos: contratados e efetivos, cuja carga horária de trabalho é de 8 horas/dia para contratados e 6 horas/dia para efetivos.

No que se refere aos critérios gerais de encaminhamento para o CAPS, os pacientes são atendidos nas seguintes situações: quando demonstrar sinais de intenção suicida persistente, houver risco de auto ou heteroagressividade significativo, encontrar-se em estado grave com incapacidade de estabelecer relações interpessoais, de sair de casa, de executar tarefas do dia a dia, de cuidar de si e dos filhos e de não conseguir

ir à escola ou ao trabalho. Além disso, quando a avaliação de uma medicação psicotrópica muito particular for necessária (antipsicótico atípico, estabilizador de humor, medicação específica para demência) e/ou as opções de intervenção no caso foram esgotadas na atenção primária e na comunidade.

Nesse contexto, o fluxo de assistência do serviço de saúde mental do CAPS inicia com o atendimento ao portador de transtorno mental pela equipe do Programa Saúde da Família (PSF), que encaminha o paciente aos CAPS: CAPS II, CAPSi ou CAPSad.³ Se o caso não se enquadrar nos critérios gerais, o paciente é encaminhado ao grupo de Saúde Mental e/ou à Oficina do Programa Saúde da Família (PSF) e/ou outros dispositivos da comunidade. Em caso afirmativo, é realizado o encaminhamento ao CAPS específico com protocolo de referência. Para atendimento ao portador de transtorno mental nos outros municípios da microrregião, é feito o encaminhamento aos CAPS com protocolo de referência e Tratamento Fora do Domicílio (TFD).

Posteriormente, para ambas as situações, é feito o acolhimento do paciente pelos técnicos de plantão do CAPS. Se o usuário não for admitido para o tratamento, este é reencaminhado ao PSF ou a outros municípios com protocolo de contrarreferência. Por sua vez, uma vez admitido, é realizada uma elaboração de Projeto Terapêutico Individual pelo acolhedor (técnico de referência). Segue-se com a análise do estado do paciente, se este encontrar-se em estado grave, o paciente será encaminhado para a permanência-dia com abertura do cadastramento para tratamento intensivo, semi-intensivo ou não intensivo. Se o paciente não se encontrar em estado grave, este será encaminhado para o tratamento ambulatorial no CAPS e inscrito no sistema. Para ambas as situações o paciente é encaminhado a outros técnicos, como: enfermeiro, psicólogo, terapeuta ocupacional, assistente social e psiquiatra. O médico psiquiatra receitará ou não o uso de medicamento; em caso afirmativo, se o medicamento for padronizado do município, o paciente é encaminhado à farmácia do CAPS. Caso o medicamento seja excepcional do Estado, o paciente é encaminhado à farmácia da Gerência Regional de Saúde (GRS) com laudo preenchido pelo psiquiatra. No que se refere ao transporte, é feita uma avaliação pelo técnico de referência, que definirá se o paciente será conduzido ao CAPS II pelo carro rota do CAPS ou se o mesmo estará apto para utilizar a condução coletiva municipal. Nesse caso, o paciente terá direito às passagens e receberá um cartão da empresa responsável.

Uma vez recebida alta do CAPS II, cuja responsabilidade é da equipe técnica, o paciente é reencaminhado ao PSF para dar continuidade ao tratamento ou pode ser conduzido a outros dispositivos comunitários. No turno da noite, nos finais de semana e nos feriados, o atendimento ao portador de transtorno mental ocorre por meio do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) ou pela própria família, que conduz o paciente ao Hospital Pronto-Socorro (HPS). O HPS poderá reencaminhá-lo, após atendimento, ao domicílio do paciente e, posteriormente, ao PSF e CAPS II. Caso o paciente esteja em crise, o HPS o encaminha ao CAPS II na segunda-feira ou no dia seguinte ao atendimento às 7:00 horas.

4.2. Processo de trabalho em saúde: as relações entre a saúde e o trabalho

A Rede de Atenção à Saúde Mental é composta por muitos centros e nós que a tornam complexa e resistente. A atuação dos seus dispositivos, como os centros

³ Os CAPS passaram a ser categorizados por porte e clientela, recebendo as denominações de CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência) e CAPSad (Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas).

comunitários, PSFs, CAPS, prontos-socorros gerais, hospital geral, Unidades Básicas de Saúde (UBS), instituições de defesa dos direitos dos usuários, entre outros, buscam cumprir, não apenas com as suas funções na assistência direta às pessoas, mas, sim, na assistência a indivíduos marginalizados social e afetivamente. É fundamental destacar, portanto, que, para o bom funcionamento dessa rede, é necessária a atuação de equipes que se esforcem no cuidado e na reabilitação desses indivíduos.

No CAPS em análise, a amostra de profissionais que participaram do estudo foi composta por 16 trabalhadores, conforme a Tabela 1 - Profissionais da Saúde do CAPS II: Grupo Amostral.

TABELA 1
Profissionais da Saúde do CAPS II: Grupo Amostral

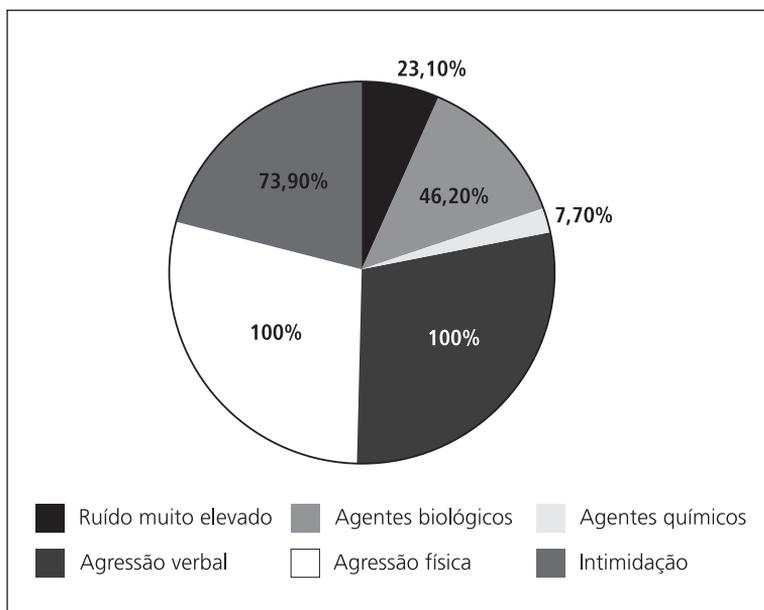
Equipe	Quadro fixo	Amostra
Médico	2	1
Enfermeiro	1 1	1 1
Técnico de enfermagem	1	1
Auxiliar de enfermagem	3	3
Auxiliar de saúde	1	----
Psicólogo	8	5
Terapeuta ocupacional	1 2	1 1
Assistente social	2	1
Farmacêutico	1	1
Total	23	16

Fonte: Elaborado pelos autores, 2015.

Durante a assistência ao paciente, os profissionais da saúde estão expostos a diversos riscos ocupacionais causados por agentes físicos, químicos, mecânicos, biológicos; além de fatores ergonômicos e psicossociais que podem ocasionar doenças ocupacionais e acidentes de trabalho. Nesse contexto, a partir dos dados obtidos pelo auto-questionário INSATS/Brasil, bem como das observações realizadas durante a análise ergonômica - estas aprofundadas pela ergologia -, foi possível identificar os inúmeros riscos aos quais os profissionais da saúde estão expostos e as estratégias adotadas para gerenciá-los. De posse dos resultados, o presente estudo revelou que o ruído muito elevado, os agentes biológicos e químicos, as agressões físicas e verbais e a intimidação são os fatores de risco mais presentes no ambiente laboral (Gráfico 1 - Características do trabalho: riscos físicos e psíquicos).

GRÁFICO 1

Características do trabalho: riscos físicos e psíquicos



Fonte: Elaborado pelos autores.

4.2.1. Classificação dos riscos por natureza

Também denominados como objetiváveis, os riscos visíveis são aqueles presentes no ambiente de trabalho cuja identificação e controle ocorrem por meio de procedimentos normativos e prescritivos com a utilização, na maioria das situações, de equipamentos de medição, conforme disposto nas Normas Reguladoras do Ministério do Trabalho e Emprego (MENDES, 2014). Assim, os agentes de risco podem ser classificados em químicos, físicos, biológicos e mecânicos, por exemplo.

4.2.1.1. Riscos visíveis

No contexto do CAPS II, verificou-se que a exposição ocupacional relacionada ao ruído, decorre, principalmente, do falar alto e contínuo dos pacientes, principalmente quando estes se encontram agitados. Para gerir esse risco, o ajuste dos horários dos pacientes mais agitados da permanência-dia revelou-se como uma estratégia de regulação adotada pelos profissionais; de modo que, para evitar o ruído excessivo, os trabalhadores procuravam colocar esses pacientes em dias distintos uns dos outros. Tal medida beneficiava não apenas os trabalhadores, mas também os próprios pacientes, que podiam participar de forma mais efetiva das atividades terapêuticas fundamentais no processo de tratamento. O uso da medicalização para acalmar o paciente agitado também foi relatado por alguns profissionais. Nesse caso, ao observar o estado do paciente, o próprio médico psiquiatra poderia ter a iniciativa de prescrever o medicamento ou a prescrição poderia decorrer do pedido de outro profissional que o solicitasse.

A exposição aos riscos biológicos foi apontada pelos profissionais da enfermagem, psicologia e assistência social como característica própria da profissão, visto que o estado de saúde do paciente é desconhecido e muitos são acometidos por doenças infecto-contagiosas, como tuberculose, escabiose (sarna), hanseníase, Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) e pediculose pubiana (vulgarmente conhecida como “chato”). Desse modo, além do contágio por escabiose, os acidentes de trabalho ocasionados por material perfurocortante, também com risco de contaminação, mostraram-se presentes dentre os constrangimentos vivenciados pelos profissionais do estudo, conforme apresentado na Tabela 2.

TABELA 2
Ocorrência de acidentes do trabalho e doenças ocupacionais

Ocorrência de acidente de trabalho ou doença relacionada ao trabalho (%)		Causa (%)			Licença médica (%)		Registro ou emissão de CAT (%)	
		Agressão física	Doença	Acidente de trabalho	Sim	Não	Sim	Não
Sim	Não							
37,5	62,5	66,7	16,7	16,7	16,7	83,3	16,7	83,3

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como medida preventiva, os profissionais relataram fazer o uso, quando fornecidos pela instituição, dos Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), como luvas. Além disso, procuravam ter uma atenção maior no manuseio dos pacientes e obter informações sobre os mesmos através de prontuários, caso estes já tivessem recebido algum tratamento no CAPS.

Por sua vez, a exposição ao risco químico ocorre devido à manipulação dos medicamentos e inalação dos mesmos durante o preparo. Todavia, nenhuma estratégia foi apontada pelos profissionais para minimizar os seus efeitos na saúde e segurança dos mesmos.

4.2.1.2. Riscos invisíveis

Nos últimos anos, muitos estudos têm dado ênfase ao comprometimento das condições físicas, psíquicas e cognitivas do indivíduo decorrente da invisibilidade presente na atividade de trabalho. Nesse cenário, os imprevistos e os fatores psicossociais colocam a população trabalhadora diante de uma série de outros riscos não “objetiváveis” e que passam despercebidos aos olhos dos gestores e das legislações vigentes (RUIZ; ARAUJO, 2012). Tais riscos, também denominados invisíveis, puderam ser identificados no ambiente em estudo pelo método da AET e, uma vez aprofundados pela ergologia, revelaram os valores humanos envolvidos na tomada de decisão durante a atividade do profissional.

Assim, os resultados mostraram que, para todos os entrevistados, o imprevisível - diante da exposição aos riscos de agressão física e verbal (intimidação, ameaça, susto, medo) - tornava-os vulneráveis não apenas fisicamente, mas sobretudo psicologicamente. Como verbalizado pelo médico psiquiatra: *“Ameaças não deixam de ser uma agressão... só que psíquica; o que já me levou a pensar se era isso o que eu queria para a minha vida.”* (Médico psiquiatra)

Nesse contexto, é sabido que, diante da possibilidade do risco iminente de agressão, o estado mental e emocional dos trabalhadores, bem como o seu desempenho profissional, pode ser afetado com potencial de provocar acidentes e doenças ocupacionais. Assim, além da vulnerabilidade, o presente estudo revelou que, para 66,7% dos profissionais, as ameaças sofridas configuraram em algum tipo de agressão física (com afastamento do trabalho em um dos casos ocorridos), fato revelado pela técnica de enfermagem:

A primeira agressão física que eu sofri foi de um paciente em crise. Foi um descuido meu, porque é isso o que eu falo: você tem que estar muito atenta com o que ele vai fazer. Do nada ele está bem, mas aí ele pula nas suas costas e puxa o seu cabelo. Do nada! A gente vai dar a medicação, aí o paciente: “Ah, eu não quero!” Aí você vai dar bobeira e insiste, ele vai e pega e joga água na sua cara, cospe na sua cara. Eles são maldosos. (Técnica de enfermagem)

E ratificado pelo auxiliar de enfermagem: *“Já sofri tesourada, cuspada e dentada! Ameaça quase sempre tem: ‘Vou te pegar, vou te bater!’ Mas é efeito do momento de crise.”* (Auxiliar de enfermagem)

Ao ser questionado sobre o porquê da violência, também foi verbalizado pelo técnico de enfermagem da instituição analisada:

Mudou muito o perfil do paciente daqui. Há uma mistura de tudo, paciente alcoolizado, usuário de outras drogas. O paciente psiquiátrico, somente, é raro. Outro problema que temos é que muda demais a população que trabalha aqui. Há muitos contratos, então tudo é sempre novo e em recomeço. Não dá tempo de se enraizar e aprender a lidar com os pacientes e eles com a gente. (Técnico de enfermagem)

O estudo também revelou diversidade de vínculos empregatícios, distintas formas de remuneração e alta rotatividade da população trabalhadora, impactando no cotidiano da assistência e na produção e atualização de saberes necessários para a gestão da assistência e dos riscos no contexto analisado.

5. DISCUSSÃO

Como já discutido, a proposta dos CAPS como principal estratégia do processo da Reforma Psiquiátrica faz face à complexidade das demandas de inclusão daqueles que estão excluídos da sociedade por transtornos mentais (BRASIL, 2004). Nesse contexto, o papel da equipe técnica é fundamental para promover saúde e reabilitar psicossocialmente os usuários do serviço. No contexto analisado foi possível verificar que as relações permeadas no cotidiano de trabalho transcendem ao que é prescrito pela organização. Isso vem corroborar a abordagem Ergológica do trabalho na qual demonstra como o meio é variável e se (re)constrói como um desafio no cotidiano dos trabalhadores. Segundo Schwartz (2007 *apud* SOUZA, 2010), o meio se mostra

duplamente infiel, uma vez que as situações são variáveis e geridas cada uma a sua maneira pelo indivíduo que se coloca através da sua experiência, de seus valores e escolhas. A segunda infidelidade é colocada sob a necessidade de o homem singularizar o meio e fazer emergir o que é mais significativo.

Nesse cenário de intensas transformações sociais, assim como identificaram Sznelwar *et al.* (2008), a construção de um novo modelo de atenção convive com a desconstrução do antigo modelo, o que pressupõe a desorganização do sistema como um todo.

Segundo Almeida (2012), entre os problemas apontados nesse processo, destaca-se um potencial desequilíbrio entre demanda e oferta; um desenvolvimento parcial, incompleto e provisório das ações assistenciais e uma necessidade de desenvolvimento de processos inovadores de trabalho e capacitação. Para Mendes (2014) e Silva (2016), também podem ser apontados como consequência dessa transição o impacto na qualidade do trabalho, a sobrecarga de trabalho no cotidiano laboral, a fragmentação dos coletivos e o sofrimento psíquico dos profissionais.

A esse respeito Mendes (2014) demonstrou em seu estudo que as normas não são suficientes para abranger todas as variabilidades e imprevisibilidades existentes na atividade de trabalho. Segundo o autor:

Há uma invisibilidade em relação àquilo que é feito e como é feito, desconhecida pelos gestores do sistema e que são essenciais para a construção da segurança local (tanto dos trabalhadores quanto dos pacientes atendidos). Torna-se necessário fazer emergir as competências individuais e coletivas construídas e valoradas no contexto, por meio de métodos que façam aflorar estas microrregulações, e que possam ser captadas, numa perspectiva de se fazer evoluir as normas e produzir segurança. (MENDES, 2014, p.38)

Assim, conforme apontado por esse autor, o estudo permitiu constatar como o saber-fazer é importante para responder à demanda diante das variabilidades inerentes à atividade de trabalho em um cotidiano variado no qual sempre se aprende coisas novas; em geral, muito complexo e difícil. Tais dados ratificam que os resultados alcançados (ou não) não se limitam ao que se tem que fazer (ao prescrito e às normas antecedentes), mas também de como fazê-lo (atividade de trabalho), visto que o meio é "infidel" (CANGUILHEM, 2010).

Nesse contexto, o papel estratégico dos trabalhadores para antecipar as situações de risco demonstra como a atividade é singular e exige que os saberes sejam confrontados (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010). Assim, nos esforços de cuidado e reabilitação psicossocial dos pacientes, os profissionais da saúde atuam em conjunto fazendo o uso das suas próprias capacidades, bem como das vivências e experiências do outro (SILVA, 2010; ALMEIDA, 2012). Nesse sentido, o coletivo opera diante da multiplicidade das relações objetivas e subjetivas que se instituem no cotidiano da relação trabalho-trabalhador (SILVA; COSTA, 2008). No ambiente em estudo, a atuação interdisciplinar da equipe para realizar as atividades e gerir os riscos pôde ser evidenciada em vários momentos, bem como através de relatos dos próprios trabalhadores, como verbalizado pela enfermeira:

Quem acolhe é quem está no plantão. Então, o plantonista passa para mim que sou da enfermagem como o paciente está, aí comunico com os auxiliares de enfermagem, porque às vezes o paciente está mais agressivo e a gente tem que tomar mais cuidado. (Enfermeira 1)

Bem como pelo psicólogo: “A comunicação entre a equipe aqui é muito importante porque isso ajuda muito para que a gente lide com o paciente em crise de uma forma mais adequada.” E ratificado pelo médico psiquiatra:

Eu acho que a equipe atua da maneira que ela se propõe: de ser um trabalho interdisciplinar! Claro que cada um foca na sua área... o assistente social [...], o psicólogo [...] e o médico com a medicalização. Eu falo aqui que se o trabalho se restringir a mim, a coisa não desenvolve, é preciso ter a participação de todos. (Médico psiquiatra)

A verbalização da enfermeira, abaixo, permite constatar que a atuação não se limita à equipe de saúde, mas aos profissionais de outros setores, como relatado: “[...] tem uma paciente que não gosta de mim, e ela é muito agressiva. Então, logo que ela chega o porteiro ou outro colega já me avisa, porque assim eu já sei que tenho que tomar mais cuidado.” (Enfermeira 2)

A partir das verbalizações, verifica-se que a comunicação entre a equipe é de suma importância para a antecipação de possíveis conflitos e situações de risco.

No estudo realizado por Silva e Costa (2008), a relação profissional-profissional mostrou-se frágil, pois não havia integração entre as equipes, bem como espaços de escuta e reflexão. Além disso, a desmotivação profissional - fruto da baixa remuneração, da necessidade de se fazer dupla jornada de trabalho e da falta de reconhecimento no trabalho - também se configurou como geradora de sofrimento entre os profissionais.

Reportando-se às pesquisas conduzidas nesse eixo, Mendes (2014), ao analisar as atividades de trabalho dos técnicos de enfermagem na assistência aos pacientes em uma emergência psiquiátrica, revelou as dificuldades encontradas por esses profissionais e as estratégias construídas para desenvolverem as ações de assistência e competência associadas aos propósitos da produção. Assim, dentre os fatores condicionantes ao adoecimento, foi trazida pelos profissionais da área a questão da “identidade”. O conflito se configurava, nesse caso, entre efetivos e contratados, uma vez que os últimos sentiam-se mais sobrecarregados e desmotivados com a diferença de salários e a insegurança quanto ao vínculo empregatício.

Além dos diálogos estabelecidos durante a atividade, semanalmente são realizadas reuniões com a participação de todos os profissionais de saúde do CAPS II. Os assuntos discutidos referem-se tanto à organização, como também ao estado de saúde dos pacientes da PD, por exemplo: se os pacientes estão ou não apresentando melhora, se a frequência de participação no serviço pelos pacientes será ou não alterada e se haverá mudança no medicamento do usuário.

[...] eu gosto da reunião de sexta-feira, sabe por quê? Lá a gente discute um caso, Então você já pensa assim: “o caso é similar ao de fulano” [...] “então como é que você age? Qual a conduta a tomar?” Isso ajuda na lida com o paciente, nas manobras... mas a “malícia” que a gente tem é na hora ali. (Técnica de enfermagem)

Além de o indivíduo se constituir sobre o agir em competência diante do risco, percebe-se ainda que os saberes não se constroem apenas em virtude das vivências dos profissionais, mas também a partir da experiência do outro observando os colegas de trabalho e/ou por orientação dos colegas de trabalho.

Na busca ativa, quando eu vou buscar um paciente e ele não quer vir, mas tem que trazer; a gente vai na força para pegar, segurar e carregar, mas na casa dele a gente

não sabe como é o espaço. Então o que eu aprendi fazendo curso e com as dicas dos colegas é que a primeira coisa que você tem que fazer é observar a área de risco... o que tem em volta, se tem um copo... uma tesoura... o que o paciente vai utilizar para te agredir. (Técnica de enfermagem)

No contexto do CAPS II percebeu-se ainda que os profissionais procuram - em um primeiro momento - criar vínculo com o paciente como estratégia para gerir o risco de violência. Quando questionados sobre o porquê da adoção de tal comportamento, os trabalhadores relataram que, quando o vínculo de confiança é construído, eles conseguem mobilizar e garantir a cooperação do paciente com o tratamento e atuar de forma mais humana. Para a maioria dos trabalhadores, os momentos de contenção física do indivíduo em crise contribuíam para o sofrimento psíquico dos envolvidos. Como verbalizado pela enfermeira: *“Há um grande desgaste físico e psíquico durante a contenção física, a gente fica pensando o tempo todo: ‘Tenho que segurar, senão ele vai me bater.’ O desgaste e o sofrimento é para o profissional e para o paciente.”* (Enfermeira 2)

Fato revelado também pela técnica de enfermagem:

Às vezes você tem que impor a força física mesmo! Quando é um paciente em agitação, a gente tem que fazer a contenção física. Ai tem... não a luta corporal, né? Mas essa força física mesmo, você tem que fazer força tanto quanto a do paciente, porque ele tem uma força tamanha! Como a gente tem que pôr força, a gente não pode ser carinhoso. Às vezes a gente aborda ele de forma carinhosa, se for um paciente choroso [...]. Depois de uma contenção, eu fico muito abalada. (Técnica de enfermagem)

Percebe-se que o vínculo que se forma entre um indivíduo com transtorno psíquico que necessita de ajuda e outro indivíduo revestido de saberes, além de se fazer necessário, é também permeado por valores humanos.

Nesse contexto, quando questionados sobre as estratégias para gerenciar os riscos psíquicos, 62,5% dos entrevistados relataram que o envolvimento emocional com o paciente é algo que não deve ocorrer, uma vez que, além de aumentar o desgaste físico e psíquico, também poderia interferir no serviço prestado. Realizar atividades esportivas, culturais e religiosas, estar próximos de pessoas positivas (família e amigos) e dormir bem também foram apontados como alguns dos cuidados adotados pelos profissionais. Para evitar que a saúde fosse afetada pelo trabalho, alguns disseram considerar as situações de ameaças e agressões verbais como algo momentâneo à crise, de modo a não internalizar sentimentos negativos. No próprio ambiente de trabalho, foi percebido que os profissionais utilizavam das reuniões às sextas-feiras como um momento para minimizar a carga psíquica, como verbalizado pela técnica de enfermagem:

Eles agredem muito a gente verbalmente, né? Às vezes é o tal de “vai tomar...”; com essas agressões verbais a gente sofre. Então, o peso pra gente é muito! Eu acho pesado! Para gerir isso a gente não dá conta! Dá conta assim, né? Eu procuro uma igreja... trabalho em grupo. As reuniões das sextas-feiras é quase uma sessão de descarrego (risos)... é divertido. (Técnica de enfermagem)

E pelo psicólogo:

A sexta-feira é um dia de muita descontração. A gente faz a reunião, mas o pessoal brinca porque não temos muito tempo para conversar durante a semana. A gente fala

dos pacientes, como que o paciente tal está [...], mas eu gosto muito disso porque é mais informal. (Psicólogo 1)

Percebe-se, ao final dos relatos, que a exposição aos riscos de agressão física e psíquica acarreta sofrimento aos profissionais da saúde, que buscam possibilidades de regulação frente aos constrangimentos da atividade. Além disso, 53,8% dos entrevistados relataram que não há qualquer suporte de especialista na área de saúde e trabalho para minimizar os riscos à saúde e segurança presentes no ambiente laboral aos quais estão expostos. O resultado da análise revelou, portanto, que, diante da subjetividade que alguns riscos se configuram e do desacordo entre a proposta do novo modelo implantado no setor - proposto pela Reforma Psiquiátrica - e a desconstrução do antigo, o desafio dos trabalhadores perpassa tanto pelas tradicionais práticas de prevenção de acidentes e doenças do trabalho, como pela complexidade do serviço de assistência ao paciente psiquiátrico.

Nesse contexto, o desequilíbrio emocional e o sofrimento surgem no ambiente laboral como um processo de desconstrução do papel que deveriam exercer com satisfação (MENDES, 2014). Essa realidade tem se tornado frequente na vida de muitos profissionais da saúde que se sentem limitados no que se refere às perspectivas por melhores condições de vida e de trabalho. Avaliar as condições da organização do trabalho e do ambiente dos CAPS torna-se, portanto, imprescindível para que se compreendam os diversos fatores envolvidos no adoecimento dos profissionais da área.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas relacionados à saúde e segurança no trabalho têm evidenciado que existe uma grande distância entre a tarefa e a atividade realizada pelo trabalhador que busca - dentro do seu campo de possibilidades - recriar seu meio de trabalho produzindo novas normas para gerir os riscos nele presentes.

Nesse contexto, além de demonstrar a relação direta entre o risco e a atividade laboral, este estudo permitiu identificar as estratégias - individuais e coletivas - de regulação adotadas pelos profissionais da saúde na assistência ao paciente psiquiátrico e comprovar a importância destas para minimizar o risco de adoecimento desses profissionais. Pode-se concluir que, entre os constrangimentos levantados na Instituição analisada, os mais evidentes estão relacionados aos riscos psíquicos e de agressão física a que esses profissionais estão expostos.

O estudo não teve a intenção de negar as políticas públicas existentes, como a Reforma Psiquiátrica, mas dialogar com as atividades de trabalho produzidas no dia a dia de trabalho e, a partir daí, fazer evoluir essas políticas numa possibilidade de transformar a assistência e as condições laborais das populações analisadas.

A partir dos embates ao novo modelo proposto como substitutivo à Reforma Psiquiátrica, espera-se, portanto, que novos estudos sejam realizados e os seus resultados confrontados de modo que se desenvolvam dispositivos e estratégias que integrem a atenção à saúde e segurança do trabalhador na área da saúde mental. Tais medidas devem permitir aos profissionais ampliar seus campos de regulação frente aos constrangimentos e riscos de adoecimento e, assim, possibilitar um ambiente de trabalho mais saudável e seguro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. T. **Análise do trabalho de uma equipe multiprofissional em um Centro de Atenção Psicossocial álcool e drogas** [manuscrito]. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- ANDERSON, L.; FITZGERALD, M.; LUCK, L. An integrative literatura review of interventions to reduce violence against emergency department nurses. **Journal of Clinical Nursing**, v.19, n.17-18, p.2520-2530, 2010.
- BARROS-DUARTE, C.; CUNHA, L.; LACOMBLEZ, M. INSAT: uma proposta metodológica para análise dos efeitos das condições de trabalho sobre a saúde. **Laboreal**, v.3, n.2, p.54-62, 2007. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/pt/articles/insat-uma-proposta-metodologica-para-analise-dos-efeitos-das-condicoes-de-trabalho-sobre-a-saude/>>. Acesso em: 13 dez. 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria/GM nº 336**, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt0336_19_02_2002.html>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/sm_sus.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2010.
- DANIELLOU, F.; SIMARD, M.; BOISSIÈRES, I. **Fatores Humanos e Organizacionais da Segurança Industrial: um estudo da arte**. Tradução de: R. Rocha; F. Lima; F. Duarte. FONCSI: Toulouse, 2010. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/b608fa_dcb3c5a3ec4f4a849e140eec2ae00644.pdf>. Acesso em: 6 set. 2014.
- DUARTE, N. S.; MAURO, M. Y. C. Análise dos fatores de riscos ocupacionais do trabalho de enfermagem sob a ótica dos enfermeiros. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v.35, n.121, p.157-167, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbso/v35n121/17.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- ECHTERNACHT, E. Atividade humana e gestão da saúde no trabalho: elementos para reflexão a partir da abordagem ergológica. **Laboreal**, v.4, n.1, p.46-55, jul. 2008.
- FARRELL, G. A.; BOBROWSKI, C.; BOBROWSKI, P. Scoping workplace aggression in nursing: findings from an Australian study. **Journal of Advanced Nursing**, v.55, n.6, p.778–787, 2006.
- FRANZ, S. *et al.* Aggression and violence against health care workers in Germany – a cross sectional retrospective survey. **BMC Health Services Research**, v.10, 2010.
- GUÉRIN, F. *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.
- ITABIRA. Secretaria Municipal de Saúde. **Relatório de atividades: Centro de Atenção Psicossocial**. Itabira, 2012.
- JUNS, A. G.; LANCMAN, S. O trabalho interdisciplinar no CAPS e a especificidade do trabalho do terapeuta ocupacional. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v.22, n.1, p.27-35, jan.-abr. 2011.
- LAU, J. B.; MAGAREY, J. Review of research methods used to investigate violence in the emergency department. **Accident and Emergency Nursing**, v.14, n.2, p.111-116, 2006.

LOPES, M. J. M.; LEAL, S. M. C. A feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira. **Cadernos Pagu**, n.24, p.105-125, jan.-jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a06.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MENDES, D. P. **O agir competente como estratégia de gestão do risco de violência no trabalho**: o ponto de vista da atividade humana de trabalho dos técnicos de enfermagem de uma instituição pública psiquiátrica. 2014. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - FAE/UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MENDES, D. P. *et al.* Um olhar sobre a atividade de trabalho de auxiliares e técnicos de enfermagem de uma instituição psiquiátrica: em busca de transformações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ERGONOMIA, 15., Porto Seguro, Bahia. **Anais...** Porto Seguro, 2008.

MENDES, D. P. *et al.* Do prescrito ao real: a gestão individual e coletiva dos trabalhadores de enfermagem frente ao risco de acidente de trabalho. **Gestão e Produção**, São Carlos, v.19, n.4, p.885-892, 2012.

MENDES, D. P.; MORAES, G. F. S.; MENDES, J. C. L. Análise da gestão de risco no trabalho de enfermagem em uma instituição psiquiátrica. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.20, n.1, p.73-84, jan.-abr. 2011.

NOUROUDINE, A. Risco e atividades humanas: acerca da possível positividade aí presente. In: FIGUEIREDO, M. (Org.). **Labirintos do Trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.37-62.

RAMMINGER, T.; BRITO, J. C. "Cada Caps é um Caps": uma coanálise dos recursos, meios e normas presentes nas atividades dos trabalhadores de saúde mental. **Psicologia & Sociedade**, v.24 (n. especial), p.150-160, 2012.

RUIZ, V. S.; ARAUJO, L. L. A. Saúde e segurança e a subjetividade no trabalho: os riscos psicossociais. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v.37, n.125, p.170-180, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0303-76572012000100020>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SCHWARTZ, Y. **Expérience et connaissance du travail**. Paris: Messidor/Éditions Sociales, 1988.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e saber. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.12, n.1, p.21-34, jan.-jul. 2003.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói, RJ: EdUFF, 2010.

SILVA, E. R. **A atividade de trabalho do psiquiatra no CAPS - Centro de Atenção Psicossocial**: pois é José... 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, E. R. **O gesto profissional em Psiquiatria**: o Centro de Atenção Psicossocial como território de trabalho. 2016. 655 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Universidade de Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SILVA, E. A.; COSTA, I. I. Saúde mental dos trabalhadores em saúde mental: estudo exploratório com os profissionais dos Centros de Atenção Psicossocial de Goiânia/Go. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.14, n.1, p.83-106, jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/290/299>>. Acesso em: 24 set. 2014.

SOUZA, A. M. R. Z. **Atividade de cuidados em UTI Neonatal**: uma análise das relações entre trabalho de enfermagem e saúde. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública)

– Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/2310/1/ENSP_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Souza_Ana_Maria_Ramos_Zambroni_de.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SZNELWAR, L. *et al.* Ação em psicodinâmica do trabalho: contribuições sobre o trabalhar em saúde mental. In: LANCMAN, S. (Org.). **Políticas públicas e processos de trabalho em saúde mental**. Brasília: Paralelo 15, 2008. p.129-174.

TENÓRIO, F. A reforma psiquiátrica brasileira, da década de 1980 aos dias atuais: história e conceitos. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p.25-59, jan.-abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v9n1/a03v9n1.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2014.

Data da submissão: 08/06/2016

Data da aprovação: 13/05/2017

A INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES E O MERCADO DE TRABALHO REGIONAL: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

The interiorization of universities and the regional labor market: the case of the Federal University of Paraná

CORRÊA, Ricardo Leitoles¹

NASCIMENTO, Décio Estevão do²

RESUMO

No contexto da expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, observa-se o crescimento do número de polos universitários em pequenas e médias cidades. Na Universidade Federal do Paraná, esse movimento iniciou-se com a criação do *campus* Palotina (PR) e, posteriormente, com a criação de dois polos no litoral do estado. O presente artigo tem por objetivo relacionar os cursos de graduação ofertados nesses *campi*, entre os anos de 2008 e 2016, com as atividades econômicas que mais geraram empregos nas respectivas microrregiões. Como procedimento metodológico, a pesquisa é classificada como descritiva, bibliográfica e documental, visto que utiliza os relatórios de atividades da UFPR e dados da Relação de Informações Anuais Sociais (RAIS) para extrair informações necessárias. Como resultado, observa-se que os cursos de Medicina Veterinária e Agronomia estão alinhados com as atividades econômicas regionais. Já no caso do litoral há poucos cursos relacionados diretamente com as atividades que mais geram empregos na microrregião. Em ambas as regiões há um potencial de oferta de cursos na área química e alimentar.

Palavras-chave: Ensino Superior. Interiorização. Atividades Econômicas.

ABSTRACT

In context of the expansion and internalization of higher education in Brazil, observed the growing number of university centers in small and medium-sized cities. At the Federal University of Paraná, this movement has began with the creation of campus Palotina (PR) and thereafter creating two poles in the state coast. This article aims to relate the undergraduate courses offered in these campuses between 2008 and 2016 and the most employment-generating economic activities in their respective microregions. As a methodological procedure, the research is classified as descriptive, bibliographical and documentary, since has used UFPR's activity reports and data from the Annual Social Information Ratio (RAIS) to extract necessary information. As a result, it has been observed that the Veterinary Medicine and Agronomy courses are aligned with regional economic activities. On the coast case, there are few courses directly related with activities that generate the most employment in the micro-region. In both regions there is a potential supply of courses in the chemical and food field.

Keywords: Higher Education. Interiorization Economic activities.

¹ Mestrando em Planejamento e Governança Pública pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Especialista em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), Graduado em Administração pela FAE Centro Universitário/PR. Administrador na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua no Grupo de Pesquisa Território - Redes, Políticas, Tecnologia e Desenvolvimento. E-mail: <ricardoleitoles@yahoo.com.br>.

² Doutor e Mestre em Ciências do Homem e Tecnologia pela Université de Technologie de Compiègne (França), com estágio de pós-doutorado em Política Científica e Tecnológica pelo DPCT/Unicamp (DPCT), Graduado em Engenharia de Operação (UTFPR). Professor Titular da UTFPR. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Território - Redes, Políticas, Tecnologia e Desenvolvimento. E-mail: <decioen@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

No contexto das economias capitalistas, o desenvolvimento econômico é um fenômeno caracterizado pelo aumento da produtividade ou da renda por habitante, acompanhado pela acumulação sistemática de capital e incorporação de progresso tecnológico (BRESSER-PEREIRA, 2006). Nesse cenário, as universidades estão no foco de discussões acerca do seu papel na sociedade, visto que são as principais responsáveis pela formação de capital humano. Sendo assim, a globalização exerce pressões nessas instituições que, muitas vezes, são orientadas pelas demandas do mercado (DIAS SOBRINHO, 2005).

Rolim e Serra (2009) afirmam que a grande expansão e a interiorização do Ensino Superior no Brasil têm exigido das Instituições de Ensino Superior (IES) modelos de gestão capazes de mapear as necessidades regionais e formar profissionais capazes de atender às demandas do mercado de trabalho regional. Os autores ainda enfatizam a importância das universidades para o desenvolvimento local, pois estas são consideradas como um motor para o desenvolvimento das regiões. Nesse sentido, conhecer a realidade do mercado de trabalho regional é um dos pontos-chave que deve ser levado em consideração pelas universidades, no planejamento da oferta de cursos.

No âmbito do estado do Paraná, um trabalho pioneiro no Brasil foi realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre 2008 e 2010, denominado *Reviews of Higher Education in Regional and City Development*, que pretendia avaliar a contribuição das universidades para o desenvolvimento regional. Entre as conclusões, o relatório OCDE (2010, p.81) mencionou que “é possível identificar a falta de integração entre as universidades e os principais demandantes de mão de obra”. Além disso, o relatório afirmou que existem vários pontos frágeis entre a formação do aluno e as necessidades do mercado de trabalho regional.

Nesse sentido, a questão levantada pela OCDE nos motivou a investigar a relação entre os cursos ofertados e as principais demandas do mercado de trabalho regional. O caso da Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi escolhido devido a uma demanda interna da instituição em avaliar seu processo de interiorização. Porém não houve relação da UFPR com esta pesquisa, a qual é um trabalho independente dos autores.

Na UFPR, o processo de descentralização iniciou-se em 1993, com a criação do *campus* Palotina (PR) e, posteriormente, ampliou-se com a oferta de cursos em Pontal do Paraná (PR) e a criação do *campus* Matinhos (PR), em 2005. Nesse contexto, o presente artigo tem por objetivo relacionar os cursos de graduação ofertados nessas localidades, entre os anos 2008 e 2016, com as atividades econômicas que mais geraram empregos nas respectivas microrregiões.

O artigo não faz uma abordagem histórica acerca dos motivos pelos quais os *campi* foram implantados nas respectivas cidades, já que isso demandaria um método de levantamento de dados primários com os atores que participaram do processo de implantação, não sendo este o objetivo desta pesquisa.

Além disso, o fluxo com a Educação Básica também foi desconsiderado neste estudo por não ter relação com seus objetivos. Nesse caso, seria necessário um comparativo entre todas as regiões do estado para se ter um parâmetro de comparação.

A pesquisa possui natureza aplicada e descritiva quanto aos seus objetivos. Com isso, utilizou-se de técnicas de pesquisa bibliográfica e documental para a coleta e tratamento de dados secundários. Os dados acerca dos cursos ofertados, bem como os candidatos concorrentes, foram extraídos das publicações do Núcleo de Concursos da UFPR, entre os anos de 2008 e 2016. Já em relação aos dados relacionados ao número de empregos por atividade econômica, utilizou-se a Relação de Informações Anuais Sociais (RAIS), obtida no *site* do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), utilizando a Classificação Nacional de Atividades Econômicas - CNAE/80, composta de 25 categorias econômicas. Em alguns casos pontuais, foram utilizadas outras classificações mais detalhadas para relacionar com cursos específicos.

Desse modo, a análise da presente pesquisa se deu apenas sob o viés do mercado de trabalho, pois partiu de um questionamento levantado pela OCDE. Essa abordagem permitiu identificar alguns pontos em que a universidade poderá ofertar cursos baseando-se no mercado de trabalho.

UNIVERSIDADES E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Nas décadas de 1970 e 1980, no âmbito da desconcentração regional, observou-se uma crescente diferenciação econômica inter e intrarregional, após o surgimento de sub-regiões de maior dinamismo envolvidas por regiões estagnadas, de baixo dinamismo (SIQUEIRA, 2015). O desenvolvimento no Brasil ainda esbarra em elevada desigualdade regional e, por isso, as políticas públicas necessitam de atenção especial para as questões espaciais (THEIS; GALVÃO, 2012). “O espaço representa um elemento de referência para se ampliar a efetividade das políticas de promoção do desenvolvimento no seu papel de reduzir desigualdades e equiparar as condições básicas da cidadania” (THEIS; GALVÃO, 2012, p.55).

No período pós 2003, surge uma série de políticas setoriais visando à desconcentração do crescimento econômico, como é o caso da política de educação superior (ARAUJO, 2013). Entre as políticas de desconcentração regional, destaca-se a interiorização das universidades públicas federais, o que permitiu a melhoria nas condições de acesso ao ensino superior das pessoas que viviam em regiões distantes dos centros urbanos (ARAUJO, 2013).

A autora ainda afirma que, em 2002, as universidades federais concentravam-se no Sudeste, no Sul e no litoral. Já em 2010, após a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007), diversos polos foram criados no interior dos estados do Norte e do Nordeste do país.

Nesse sentido, com a expansão da educação superior no Brasil, emerge o debate acerca do novo modelo de universidade. Então alguns questionamentos são postos: As universidades devem responder às exigências do mercado? As universidades devem ou não possuir relação direta com o sistema produtivo, formando capital humano para as empresas serem mais competitivas?

Pires (1996) afirma que nem sempre a pesquisa científica e a formação humana conseguem se adequar às necessidades do mercado. O autor ainda defende que “a universidade não pode ter o seu papel limitado apenas às regras de adequação ao

mercado, típicas de sua função econômica” (s/p). Ainda nessa visão, Trindade (2000, p.127) afirma que, “em síntese, conhecimento e poder se interpenetram na sociedade contemporânea em todos os níveis, da esfera pública ao mercado, recolocando o problema do público nas universidades e afetando sua “missão social”.

Esta questão, além de interferir na lógica da produção do conhecimento e suas formas de aplicação legítimas em benefício da sociedade, coloca também para a comunidade universitária e seus dirigentes uma questão central de natureza ética: uma instituição pública não pode se deixar dominar pela lógica do mercado ou do poder (TRINDADE, 2000, p.127).

Já autores de uma vertente neoliberal defendem a ideia de que a universidade deve responder às necessidades externas. Nessa visão, a dinâmica do desenvolvimento econômico mundial está diretamente relacionada à capacidade produtiva dos seres humanos (SCHULTZ, 1961). A economia do conhecimento promoveu mudanças no contexto das universidades, que vêm incorporando novas dinâmicas direcionadas à esfera econômica. As universidades tornaram-se atores diretamente envolvidos nos processos de inovação, impulsionadas pelas demandas do mercado por conhecimentos (LUNDVALL, 2002). Nessa concepção, a educação superior aparece como uma importante forma de gerar e difundir o conhecimento, em busca da ampliação da competitividade dos países.

De acordo com Chiarini e Vieira (2012), as universidades impactam no crescimento econômico de duas formas principais: descoberta de novos conhecimentos tecnológicos por meio do investimento em pesquisa avançada; e devido à formação de capital humano qualificado capaz de absorver e gerar novas tecnologias e transformá-las em inovações. Já para Lundvall (2002), a principal função da universidade está relacionada à atividade do ensino e à qualificação do profissional que ela disponibiliza para o mercado. Para o autor, a produção de capital humano qualificado é a contribuição mais vital das universidades para a sociedade e a economia.

É importante destacar que muitas vezes o processo de inovação sistêmica é altamente localizado em uma determinada região específica, principalmente pela tendência de concentração geográfica de fatores de produção, como insumos e capital humano (COOKE; URANGA; ETXEBARRIA, 1997). Nessa mesma concepção, Lastres e Cassiolato (2003) enfatizam a questão da economia do conhecimento e as especificidades regionais. Os arranjos produtivos locais surgem como um modelo de desenvolvimento para regiões menos desenvolvidas, principalmente devido ao fator de proximidade geográfica, o que facilita a difusão do conhecimento e a capacidade de inovação.

A universidade pública deve fornecer mão de obra qualificada aos pequenos polos industriais e contribuir para o crescimento da economia regional, diminuindo as desigualdades sociais (ROLIM; SERRA, 2010). Dito isso, tais instituições de ensino devem desempenhar um papel ativo no desenvolvimento econômico, social, ambiental e cultural das regiões, transferindo conhecimentos e desenvolvendo competências territoriais capazes de fomentar a inovação (ARBO; BENNEWORTH, 2007). Determinar quais são os conhecimentos e habilidades necessárias para a região é fundamental para o planejamento da formação que será oferecida pelas universidades (ROLIM; SERRA, 2009).

Além disso, ainda segundo Rolim e Serra (2009, p.2):

Existem muitas barreiras para o engajamento das universidades ao processo de desenvolvimento das regiões em que elas estão presentes. Algumas delas estão mais

preocupadas com as questões do conhecimento universal, com temas de interesse nacional, formando alunos para o mercado nacional. Essas são aquelas que apenas *estão* nas regiões. Por outro lado, existem as universidades que além de tratar das questões universais e nacionais também estão preocupadas com as questões específicas das suas regiões, pesquisam os temas das atividades econômicas das regiões, também formam alunos capacitados para os mercados de trabalho das suas regiões e são parceiras dos demais atores regionais. Essas são as universidades da região.

Esse conceito proposto por Rolim e Serra (2010), ou seja, *estar* na região e ser da região, aponta para a importância de que a universidade se preocupe com as questões regionais e não apenas com as questões nacionais. É fundamental conhecer as atividades econômicas das regiões e o mercado de trabalho para engajar suas estratégias em prol do desenvolvimento regional.

Nesse contexto, a criação de cursos em uma universidade deve levar em consideração fatores como a demanda do mercado de trabalho por parte das empresas. Sendo assim, Rolim e Serra (2009) recomendam que a visão dos empresários deve receber mais atenção na formulação de políticas educacionais, além de um acompanhamento sistemático da evolução dos empregos e das atividades econômicas.

Em paralelo às duas visões, Dias Sobrinho (2005) defende que o conhecimento e a formação devem cumprir os requisitos universais de uma formação cidadã, mas que também sejam relevantes para o contexto regional e nacional. O autor salienta que:

O sentido essencial da responsabilidade social da educação superior consiste em produzir e socializar conhecimentos que tenham não só mérito científico, mas também valor social e formativo. Portanto, que sejam importantes para o desenvolvimento econômico que tenha sentido de cidadania pública (DIAS SOBRINHO, p.172, 2005).

Portanto, o levantamento de dados do mercado de trabalho regional fornece informações importantes ao desenvolvimento das estratégias das universidades. Assim, a oferta de cursos em uma universidade deve levar em consideração, em certa parte, as áreas que mais geram mão de obra nas regiões em que estão inseridas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O Ensino Superior brasileiro começou a apresentar sinais de crescimento no final da década de 1990 e, a partir daí, intensificaram-se políticas de expansão de vagas. Esse movimento de crescimento teve grande impulsão entre os anos de 2005 e 2007 com a implementação de programas que criaram novas universidades e aumentaram vagas (MARQUES; CEPÊDA, 2012). Entre os programas, destaca-se o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, instituído pelo decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007). O programa tinha como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência no ensino superior público e reduzir as assimetrias regionais na concentração das universidades federais em metrópoles (BRASIL, 2015). Os dados apresentados no relatório de expansão do MEC (BRASIL, 2015) mostram a criação de 18 novas universidades federais entre 2003 e 2014, além da criação de 173 *campi* universitários em todo o país, totalizando 321 *campi* presentes em 289 municípios.

Esse grande aumento do número de *campi* universitários se deu, ou pelo menos deveria ter acontecido, segundo alguns critérios, conforme aponta o relatório de análise sobre a expansão das universidades federais (BRASIL, 2012). As propostas de criação de novos *campi* necessitavam previamente de estudos socioeconômicos das regiões em que iriam se instalar, para se assegurar a importância da escolha dessas unidades para o desenvolvimento do país e para a correção das assimetrias regionais (BRASIL, 2012).

Além disso, o Governo Federal estabeleceu algumas diretrizes para a interiorização das universidades, que deveriam observar a vocação da região, os arranjos produtivos locais e as áreas de formação prioritárias, como formação de professores, saúde e tecnologias (BRASIL, 2015). Nesse sentido, a criação de novos *campi* universitários deveria colaborar para o desenvolvimento regional, respeitando as vocações regionais e indo ao encontro do planejamento estratégico do país (BRASIL, 2012).

Outro fator relevante ao planejamento estratégico dos cursos no Brasil, observado por Chiarini e Vieira (2012), é a grande diferença no número de pessoas matriculadas em cursos de Engenharia no Brasil e em outros países mais desenvolvidos. Em 2010, somente 4,6% das matrículas no ensino superior brasileiro eram em cursos de engenharia. Já nos países pertencentes à OCDE, essa taxa era de 12,2% e na Coreia do Sul, em especial, chegava a 23,2%. Assim, pode-se inferir que o Brasil está formando pouco capital humano qualificado em áreas altamente tecnológicas, o que interfere negativamente na competitividade e capacidade de inovação do Brasil e de suas regiões (CHIARINI; VIEIRA, 2012).

DELIMITAÇÃO DAS REGIÕES EM ESTUDO

Considerando que, segundo Rolim e Serra (2010), a interiorização das universidades tem o objetivo de fomentar o desenvolvimento regional, a delimitação do espaço geográfico para este estudo baseou-se em uma abordagem microrregional. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (1990, p.8):

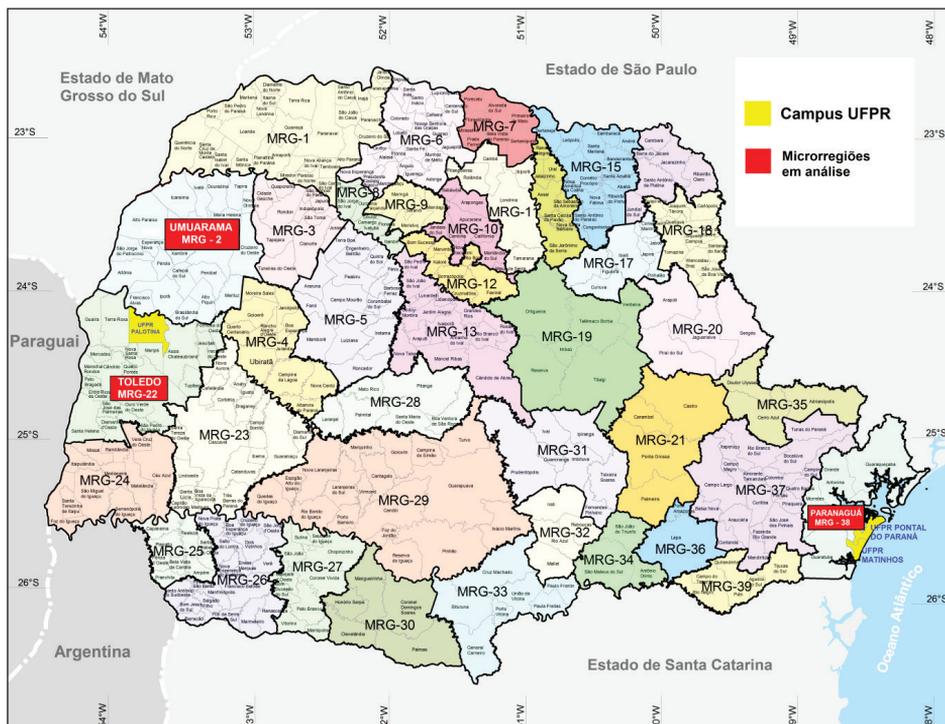
A organização do espaço microrregional foi identificada, também, pela vida de relações ao nível local, isto é, pela interação entre as áreas de produção e locais de beneficiamento e pela possibilidade de atender às populações, através do comércio de varejo ou atacado ou dos setores sociais básicos. Assim, a estrutura da produção para a identificação das microrregiões é considerada em sentido totalizante, constituindo-se pela produção propriamente dita, distribuição, troca e consumo, incluindo atividades urbanas e rurais. Dessa forma, ela expressa a organização do espaço a nível micro ou local.

Considerando que o presente artigo trata do caso da interiorização da Universidade Federal do Paraná (UFPR), foram analisados três polos desta universidade: Palotina (PR), Matinhos (PR) e Pontal do Paraná (PR). A partir dessas cidades, foram identificadas as microrregiões nas quais estão inseridas e onde exercem influência direta, para, assim, poder levantar dados acerca do mercado de trabalho microrregional.

A Figura 1 ilustra a delimitação das microrregiões a serem estudadas, sendo que as microrregiões de Toledo (PR) e Umuarama (PR) serão utilizadas para análise do *campus* de Palotina (PR). Já a microrregião de Paranaguá (PR) será utilizada para análise dos *campi* de Pontal do Paraná (PR) e Matinhos (PR).

FIGURA 1

Microrregiões de Umuarama, Toledo e Paranaguá



Fonte: IBGE, 2014.

Notas: Base cartográfica: ITCG, 2014.

Notas: Adaptado pelos autores.

Nesse sentido, o enfoque do presente estudo se dá sobre o aspecto das atividades econômicas que mais geraram empregos nas microrregiões sinalizadas no mapa.

PALOTINA (PR)

A cidade de Palotina (PR), segundo o IBGE (2016), possui uma população estimada de 30.859 habitantes e está inserida na microrregião de Toledo (PR), cidade com população estimada de 132.077 habitantes. Palotina (PR) está situada na divisa com a microrregião de Umuarama (PR), tendo relação com esta microrregião. A cidade de Umuarama possui uma população estimada de 108.218 habitantes (IBGE, 2016). Portanto, os municípios de Umuarama (PR) e Toledo (PR) são de porte médio e polos das suas respectivas microrregiões, objetos de estudo nesta pesquisa.

As atividades econômicas que mais geram empregos na microrregião de Toledo (PR) e Umuarama (PR) estão detalhadas na Tabela 1.

TABELA 1**Empregos por Atividade Econômica - Microrregião de Toledo e Umuarama**

MICRORREGIÃO DE TOLEDO E UMUARAMA			
Atividades Econômicas – IBGE	2008	2014	Varição
Alimentos e Bebidas	26.567	26.132	-2%
Comércio Varejista	24.626	35.023	42%
Administração Pública	15.810	21.658	37%
Indústria Têxtil	11.817	13.413	14%
Alojamento/Alimentação/Domiciliar/ Comunicação	9.881	11.814	20%
Agricultura	6.554	8.221	25%
Administração Técnica Profissional	5.551	6.134	11%
Comércio Atacadista	4.969	7.472	50%
Transporte e Comunicações	4.152	6.695	61%
Ensino	3.915	5.054	29%
Construção Civil	3.152	6.090	93%
Serviços Médicos, Odontológicos e Veterinários	2.791	3.978	43%
Indústria Química	2.576	5.301	106%
Madeira e Mobiliário	1.754	3.317	89%
Instituição Financeira	1.668	2.511	51%
Prod. Mineral Não Metálico	1.240	1.838	48%
Indústria Metalúrgica	1.167	1.665	43%
Indústria Mecânica	1.062	2.080	96%
Borracha, Fumo, Couros	824	897	9%
Papel e Gráfico	631	733	16%
Indústria de Calçados	589	509	-14%
Material de Transporte	539	580	8%
Elétrico e Comunicação	306	668	118%
Serviço Utilidade Pública	273	503	84%
Extrativa Mineral	120	176	47%
TOTAL	132.534	172.462	30%

Fonte: BRASIL, 2016.

Nota: Classificação Subsetor de Atividade Econômica - CNAE/80.

Nota: Elaborado pelos autores.

Em 2008, o setor de Alimentos e Bebidas era o maior gerador de empregos da microrregião (BRASIL, 2016). Já em 2014, o setor de Comércio Varejista, a partir de um grande aumento no período estudado, atingiu 35.023 empregos. De todo modo, o setor de Alimentos e Bebidas continua sendo a principal atividade industrial da microrregião, proporcionando cerca de 26.132 empregos no ano de 2014 (BRASIL, 2016). Os demais setores serão detalhados na próxima seção, para fins de comparação com os cursos oferecidos.

MATINHOS (PR) E PONTAL DO PARANÁ (PR)

Já no caso do litoral do estado, existem dois polos da UFPR que oferecem cursos: um na cidade de Matinhos (PR) e outro na cidade vizinha, Pontal do Paraná (PR). A cidade de Matinhos (PR) possui 32.591 habitantes e Pontal do Paraná (PR), 24.352 habitantes, segundo o IBGE (2016). Nesse caso, as duas cidades pertencem à microrregião de Paranaguá (PR), a qual possui população estimada de 150.660 habitantes.

A microrregião de Paranaguá abriga atividades portuárias, contendo dois portos públicos e a expectativa de implantação de novos portos privados após a mudança da poligonal do porto de Paranaguá. É necessário considerar que a dinâmica de um porto não se limita apenas às instalações portuárias e às embarcações, mas principalmente às atividades produtivas e aos serviços que possuem relação com as atividades portuárias (MONIÉ; VIDAL, 2006). Os autores ainda afirmam que a globalização dos espaços produtivos e o surgimento de dinâmicas comerciais específicas impactaram diretamente nas regiões portuárias, gerando novos métodos de movimentação de cargas, equipamentos altamente tecnológicos, mão de obra especializada, além de uma logística eficiente.

Vale ressaltar que o Paraná tem como sua principal pauta de exportações os complexos soja, carne e madeiras, sendo que a principal porta de saída é o Porto de Paranaguá. No que se refere às importações, o porto recebe principalmente produtos químicos, materiais de transportes, componentes e máquinas, aparelhos e instrumentos mecânicos (IPARDES, 2015).

A Tabela 2 apresenta um diagnóstico das principais atividades econômicas que geraram empregos na região.

Entre as atividades que mais demandam empregos na microrregião estão o Comércio varejista, Administração Pública, Serviços de Alojamento/Alimentação/Domiciliar/Comunicação, Transporte e Comunicações e, por fim, Administração Técnica Profissional, destacando-se o setor de serviços em geral (BRASIL, 2016). Os dados também apontam que os setores Químico e Alimentos e Bebidas foram responsáveis por 2.843 e 1.499 empregos, respectivamente, no ano de 2014. Os setores serão objeto de análise também na próxima seção.

TABELA 2
Empregos por Atividade Econômica - Microrregião de Paranaguá

MICRORREGIÃO DE PARANAGUÁ			
Atividades Econômicas – IBGE	2008	2014	Variação
Comércio Varejista	10.613	14.688	38%
Administração Pública	8.979	10.789	20%
Alojamento/Alimentação/Domiciliar/Comunicação	8.075	10.405	29%
Transporte e Comunicações	5.797	8.331	44%
Administração Técnica Profissional	3.469	4.483	29%
Indústria Química	1.991	2.843	43%
Alimentos e Bebidas	1.255	1.499	19%
Serviços Médicos, Odontológicos e Veterinários	1.102	1.932	75%
Comércio Atacadista	1.061	1.466	38%
Ensino	868	1.398	61%
Construção Civil	792	1.993	152%
Agricultura	490	470	-4%
Instituição Financeira	458	591	29%
Extrativa Mineral	393	188	-52%
Serviço Utilidade Pública	357	255	-29%
Indústria Metalúrgica	317	676	113%
Papel e Gráfica	149	330	121%
Indústria Mecânica	112	672	500%
Prod. Mineral Não Metálico	91	255	180%
Madeira e Mobiliário	81	61	-25%
Indústria Têxtil	18	102	467%
Material de Transporte	16	43	169%
Borracha, Fumo, Couros	5	23	360%
Elétrico e Comunicação	2	8	300%
TOTAL	46.491	63.501	37%

Fonte: BRASIL, 2016.

Nota: Classificação Subsetor de Atividade Econômica - CNAE/80.

Nota: Elaborado pelos autores.

A OFERTA DE ENSINO SUPERIOR PELA UFPR NAS REGIÕES EM ANÁLISE

Nesta seção serão apresentados os dados acerca dos cursos ofertados nos três *campus* analisados e suas respectivas demandas.

UFPR PALOTINA

O *campus* da UFPR de Palotina (PR) foi implantado em 1993 e ampliado apenas em 2009, por meio do programa REUNI, com a criação de novos cursos. A Tabela 3 expressa a evolução da oferta de vagas e suas respectivas demandas.

TABELA 3
Demanda por vagas ofertadas na UFPR Palotina (PR)

UFPR – PALOTINA									
CURSOS	Demanda / Oferta de vagas								
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Medicina Veterinária	6,7	6,9	7,3	6,5	7,2	5,6	7,7	9,9	9,1
Tecnol. Aquicultura	-	0,9	0,9	0,5	0,4	0,4	-	-	-
Engenharia de Aquicultura	-	-	-	-	-	-	0,5	0,4	0,8
Tecnol. Biocombustíveis	-	5,2	1,8	1,4	1,2	1	0,7	-	-
Eng. Energias Renováveis	-	-	-	-	-	-	-	1,5	1,3
Tecnol. Biotecnologia	-	2,8	2,1	1,9	1,8	1,1	1,1	1,2	0,9
Ciências Biológicas	-	-	1,4	1,4	1,1	0,9	1,3	1,4	1,5
Agronomia	-	-	-	5,1	4,9	3,9	6,3	6,8	7,4
Ciências Exatas (Lic.)	-	-	-	-	-	-	-	0,8	0,6
Computação (Lic.)	-	-	-	-	-	-	-	1,5	0,4
MÉDIA	6,7	4,0	2,7	2,8	2,8	2,2	2,9	2,9	2,8

Fonte: UFPR, 2016.

Nota: Vagas ofertadas apenas nos processos seletivos da UFPR.

Nota: Elaborado pelos autores.

O curso de Medicina Veterinária foi o pioneiro da instituição, sendo oferecido desde a criação do polo, em 1993. A partir de 2009, observa-se a criação de novos cursos, sendo o reflexo das políticas de expansão e interiorização instituídas pelo REUNI.

Naquele ano foram criados os cursos de Tecnologia em Aquicultura, Tecnologia em Biocombustíveis e Tecnologia em Biotecnologia. O curso de Ciências Biológicas foi criado em 2010 e o de Agronomia, em 2011. Já em 2014, dois novos cursos de Licenciatura foram criados: Ciências Exatas e Computação (UFPR, 2016).

Os dados da Tabela 3 mostram que, em 2008, o curso de Medicina Veterinária registrou uma procura equivalente a 6,7 candidatos por vaga. No ano de 2009, com a criação de novos cursos, a média geral de procura caiu, atingindo 4 candidatos por vaga ofertada. Após 2010, a média se manteve constante, próxima a 2,8 candidatos por vaga. Mesmo com a redução na média de procura pelo *campus* Palotina, os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária tiveram aumento na demanda, atingindo uma elevação de 45% e 35%, respectivamente (UFPR, 2016).

O curso de Tecnologia em Biocombustíveis foi transformado em Engenharia de Energias Renováveis. A mudança resultou em uma pequena melhoria na procura pelo curso, porém ainda considerada baixa.

Entre os Cursos de Licenciatura, o mais procurado é o curso de Ciências Biológicas. Já os cursos de Licenciatura em Ciências Exatas e em Computação tiveram uma demanda inferior à oferta, o que acarreta na redução da média geral do *campus* (UFPR, 2016).

UFPR MATINHOS (PR)

A UFPR está presente no litoral do estado em dois municípios vizinhos, conforme já indicado em tópico anterior: Matinhos (PR) e Pontal do Paraná (PR). Os dados apresentados na Tabela 4 listam os cursos ofertados na cidade de Matinhos e suas respectivas demandas.

Entre os anos pesquisados, observa-se um grande aumento do número de cursos e vagas ofertadas, totalizando 13 cursos no ano de 2016. A criação dos cursos de Gestão Desportiva, Informática e Cidadania, Linguagem e Comunicação, Saúde Coletiva e Orientação Comunitária ocorreu nos anos de 2009 e 2010, período de maior crescimento (UFPR, 2016).

O que se percebe é a grande oferta de cursos na área social, como Serviço Social, Saúde Coletiva e Orientação Comunitária. O curso de Orientação Comunitária foi extinto devido à baixa procura, porém o curso de Saúde Coletiva ainda está em atividade e apresenta oferta de vagas superior à demanda (UFPR, 2016).

Os dados também mostram que os cursos que tiveram maior demanda nesse polo foram os cursos de Fisioterapia, que teve suas atividades encerradas em 2011, e o curso de Educação Física, que iniciou suas atividades em 2015.

Segundo os dados da UFPR (2016), os cursos que apresentaram menor demanda média no período foram os seguintes: Orientação Comunitária (0,5), Educação no campo (1,5), Gestão imobiliária (1,8), Agroecologia (1,9), Gestão em Turismo (2,1) e Gestão Desportiva e Lazer (2,5).

TABELA 4
Relação de cursos/vagas ofertadas da UFPR Matinhos (PR)

UFPR - LITORAL - MATINHOS									
CURSOS	Demanda / Oferta								
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Artes (Lic.)	3,3	2,9	2,2	3	2,4	3,4	0	3,3	2,1
Educação do campo							1,5	0	0
Ciências (Lic.)	1,9	2,1	1,8	1,8	2,1	2,5	0	0,9	1,2
Fisioterapia	11,2	10,6	8,2	11,9	-	-	-	-	-
Gestão Ambiental	5,3	5	4,5	5,3	6	5,7	0	2,3	1,5
Gestão desportiva e Lazer		4,1	2	1,9	2,8	1,9	0	-	-
Educação Física (Lic.)	-	-	-	-	-	-	-	12,9	7,4
Gestão e empreendedorismo	4,7	5,4	4,1	4,8	5,8	5,7	0	3,3	2,6
Gestão pública	3,6	3,1	2,4	3,9	2,9	2,1	0	1,6	1,7
Informática e Cidadania		4,8	2	2,6	1,9	1,8	0	-	-
Linguagem e comunicação (Lic.)		2,7	1,8	1,7	1,8	1,6	0	0,8	0,9
Serviço social	3,8	4,1	3,2	4,8	4,3	3,6	0	3,9	3,3
Saúde coletiva		2,5	1,7	1,9	2,1	1,4	0	0,8	0,9
Orientação comunitária (Tecnol.)			0,3	0,5	0,7	0,6	0	-	-
Agroecologia (Tecnol.)	2,7	2	1,1	2,1	2	2	0	1,7	1,8
Gestão imobiliária (Tecnol.)	1,9	1,7	1,5	2,3	2,6	1,7	0	0	0,9
Gestão em Turismo	1,9	2,1	1,5	2,7	3	2,9	0	1,1	1,5
MÉDIA	4,0	3,8	2,6	3,4	2,9	2,6	1,5	3,0	2,2

Fonte: UFPR, 2016.

Nota: Vagas ofertadas apenas nos processos seletivos da UFPR.

Nota: Elaborado pelos autores.

PONTAL DO PARANÁ (PR)

Ainda com relação ao ensino superior no litoral do Paraná, observa-se a implantação do polo na cidade de Pontal do Paraná (PR), município vizinho a Matinhos (PR). A Tabela 5 identifica os cursos e suas demandas no período.

TABELA 5**Relação de cursos/vagas no Pontal do Paraná (PR)**

UFPR - LITORAL - PONTAL DO PARANÁ									
CURSOS	Candidatos / vaga								
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Aquicultura	-	0,2	1,3	0,9	0,8	1	0,7	-	-
Engenharia de Aquicultura	-	-	-	-	-	-	-	1,5	1,4
Oceanografia	9,7	5,3	5,4	6,9	5	4,8	5,5	5,4	4,7
Ciências Exatas (Lic.)	-	-	-	-	-	-	-	0,3	0,8
Engenharia Civil	-	-	-	-	-	-	-	9,5	7,1
Engenharia Ambiental e Sanitária	-	-	-	-	-	-	-	4,1	3,1
TOTAL	9,7	2,8	3,4	3,9	2,9	2,9	3,1	4,2	3,4

Fonte: UFPR, 2016.

Nota: Vagas ofertadas apenas nos processos seletivos da UFPR.

Nota: Elaborado pelos autores.

Observa-se, nesse polo, a predominância da oferta de dois cursos ao longo dos anos: Aquicultura e Oceanografia. Somente em 2015 foi promovido um aumento do número de cursos com a criação dos cursos de Engenharia Civil, Engenharia Ambiental e Sanitária e Licenciatura em Ciências Exatas, além da transformação de Tecnologia em Aquicultura em Engenharia de Aquicultura (UFPR, 2016).

O curso de Oceanografia apresentou uma queda em sua demanda ao longo dos anos, mas mesmo assim permanece com uma procura média elevada de 5,8 candidatos por vaga. O curso de Aquicultura, posteriormente transformado em Engenharia de Aquicultura, apresentou baixa procura ao longo dos anos, apresentando uma média de 1 candidato por vaga ao longo dos anos (UFPR, 2016).

Os cursos de Engenharia Civil e Engenharia Ambiental e Sanitária foram criados em 2015 e já apresentaram uma grande procura, com uma demanda média de 8,3 e 3,6 candidatos por vaga, respectivamente (UFPR, 2016).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No processo de interiorização das universidades, Rolim e Serra (2009) enfatizam a importância em mapear as necessidades regionais e formar profissionais capazes de atender às demandas do mercado de trabalho regional. Para os autores, a criação de cursos em uma universidade deve levar em consideração a demanda do mercado de trabalho. Dessa maneira, quando são observados os resultados na interiorização da UFPR, verifica-se que há lacunas a serem preenchidas entre os cursos e as necessidades do mercado de trabalho regional.

Em relação ao polo de Palotina, os cursos que mais apresentaram coordenação com as necessidades do mercado de trabalho regional foram Agronomia, Medicina Veterinária e Biotecnologia. A Tabela 1 apresentou os dados acerca da evolução do mercado de trabalho por atividade econômica nas microrregiões de Totelo (PR) e Umuarama (PR), ou seja, das áreas que mais geram empregos nessas microrregiões. No caso do Eixo Toledo-Umuarama, a Indústria de Alimento e Bebidas merece destaque, posto que representa mais de 15% do total do número de empregos gerados na região (BRASIL, 2016). Observa-se elevada atividade de industrialização na área alimentar nesse local e a formação de polos de indústrias motrizes. Dentre as indústrias de alimentos é possível citar alguns grandes grupos inseridos nessa região, como a Zadimel, C.Vale e Alimentos Zaeli. Essa atividade econômica é consequência do aproveitamento do potencial do setor agrícola da região, que também responde por uma grande parcela dos empregos gerados, atingindo 8.221 empregos em 2014 (BRASIL, 2016). Portanto, os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária estão relacionados à Agricultura e Indústria de Alimentos. A elevada demanda por esses cursos pode estar relacionada à grande demanda do mercado de trabalho regional, que tem maior possibilidade de absorver profissionais capacitados nas áreas relacionadas às principais atividades econômicas exercidas naquela localidade.

A baixa procura pelo curso de Tecnologia em Aquicultura, hoje Engenharia de Aquicultura (UFPR, 2016), pode ser explicada pela escassa oferta de empregos na área, dentro da região. De acordo com a classificação CNAE 2.0 Grupo, o setor de Pesca e Aquicultura registrou apenas 107 empregos em 2014 (BRASIL, 2016).

Em relação às demais atividades econômicas da região, merece atenção a indústria Têxtil, que detinha 13.413 empregos em 2014, correspondendo a quase 8% do total de empregos (BRASIL, 2016). Os dados ainda mostram que a indústria Química gerou 5.301 empregos em 2014, apresentando uma variação de 106% no período. Além disso, os setores de Comércio, Serviços, Construção Civil, Transportes, Comunicação e Administração Pública estão entre os setores que mais geram empregos nas microrregiões de Umuarama e Toledo (BRASIL, 2016). Nessas áreas, a UFPR Palotina (PR) não ofertou nenhum curso específico, sendo alternativas para próximas etapas da expansão.

Também vale ressaltar a importância de cursos na área de Ciências Sociais Aplicadas, como Administração e Contabilidade, já que os setores de comércio, indústrias e serviços necessitam desses profissionais para otimizar seus resultados e tornarem-se mais eficientes. É interessante ampliar o leque de áreas de atuação para contribuir com a democratização e liberdade de escolha no ensino superior público.

Os dados da UFPR (2016) mostraram que houve a oferta de 23 cursos nos polos localizados no litoral do estado ao longo do período analisado. O *campus* de Matinhos expandiu bastante até o ano de 2013. Após esse período, houve uma pequena retração com o fechamento de alguns cursos, provavelmente pela baixa procura. Os cursos que apresentaram menor demanda média no período foram: Orientação Comunitária (0,5), Educação no Campo (1,5), Gestão Imobiliária (1,8), Agroecologia (1,9), Gestão em Turismo (2,1) e Gestão Desportiva e Lazer (2,5) (UFPR, 2016).

Quanto aos cursos de Gestão Imobiliária e Gestão em Turismo, algumas observações referentes ao mercado de trabalho devem ser feitas. O mercado imobiliário na região tem demanda sazonal, o que prejudica a atuação desse profissional durante o ano. De acordo com a classificação CNAE 2.0 Grupo, a microrregião registrou apenas 145 empregos formais na atividade imobiliária (BRASIL, 2016).

O problema da sazonalidade também afeta o mercado do turismo na região, visto que os serviços turísticos e a procura por hotéis têm baixa demanda em períodos fora de temporada. Com isso, observa-se que poderia haver mais incentivos governamentais às cidades litorâneas do estado para que se tornem atrativas o ano inteiro. Por exemplo, uma das cidades litorâneas, com muita beleza natural, não possui acesso pavimentado. Para se chegar até ela é necessário enfrentar um percurso de aproximadamente 70 km sem pavimentação, o que acaba afastando o turista da cidade. Portanto, é importante que a universidade esteja alinhada com a visão estratégica dos governos estaduais e municipais, para unirem esforços em busca de um objetivo em comum.

No *campus* de Pontal do Paraná, predominou-se a oferta dos cursos de Oceanografia e Aquicultura, que foi transformado recentemente em Engenharia de Aquicultura (UFPR, 2016). Mesmo com essa transformação, o curso continuou apresentando baixa procura. Esse fator pode estar relacionado ao baixo número de empregos nas atividades de Pesca e Aquicultura, que somou apenas 28 empregos no ano de 2014, de acordo com a classificação CNAE 2.0 Grupo (BRASIL, 2016). A maioria dos empregos nessa área na região em análise são empregos informais e não demandam a necessidade de ensino superior.

Nesse mesmo polo houve a criação dos cursos de Engenharia Civil e Engenharia Ambiental e Sanitária, conforme mostra a Tabela 5. Estes apresentaram grande procura logo nos primeiros anos de implementação. O curso de Engenharia Civil atenderá ao mercado de Construção Civil, que apresentou expansão de 152% no número de empregos na região, no período analisado (BRASIL, 2016). O curso de Engenharia Ambiental e Sanitária será extremamente útil para o desenvolvimento sustentável da região, já que a expansão das atividades econômicas deverá demandar profissionais relacionados à área ambiental, principalmente pelo fato de que a região está inserida em áreas de preservação ambiental.

Os dados do Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2016) apontaram que os setores de Comércio, Transporte e Comunicação, Administração Técnica e Profissional, Indústria Química e Indústria de Alimentos e Bebidas geraram juntos aproximadamente 50% do total de empregos na microrregião.

Com base nos dados da UFPR (2016), não houve a oferta de nenhum curso nas áreas citadas acima nos polos do litoral. Além disso, poucos cursos foram registrados na área de Ciências Sociais Aplicadas, como Administração, Ciências Contábeis e Economia, que poderiam atender aos setores de Comércio, Transportes, Comunicação, Administração Técnica e os setores da indústria.

A área de Transportes é um importante setor para a região, tendo em vista que Paranaguá contém o segundo maior porto do país e apresenta uma grande

quantidade de empresas de transporte com matrizes e filiais na cidade. Nesse sentido, cursos na área de Logística e também Comércio Exterior poderiam ser ofertados pelos polos do litoral.

As duas principais atividades industriais na região possuem relação com as atividades de exportação e importação do porto de Paranaguá, conforme aponta o Ipardes (2015). Os principais produtos exportados pelo estado são produtos alimentícios e grãos. Já os principais produtos importados são produtos químicos, que atendem a diversos setores econômicos e, principalmente, a agropecuária. Portanto, a região é estratégica para as atividades citadas acima por conta da proximidade com o porto, inclusive contendo diversas indústrias nos setores supramencionados. Portanto, cursos nas áreas alimentar e química poderiam atrair interesse das pessoas que residem e querem atuar na região.

Novas possibilidades de crescimento surgiram à economia de Paranaguá, em 2016, pois foi delimitada a nova poligonal do porto de Paranaguá, a qual reduziu a área do porto público, permitindo possibilidades de instalação de portos privados na região, já havendo sinalização de interesse pela iniciativa privada. Dessa forma, a universidade deve estar atenta a essas novas oportunidades para a região.

É interessante notar que, mesmo as indústrias mecânica e metalúrgica apresentando um número pequeno de empregos na região, elas conseguiram boas evoluções de 2008 a 2014, atingindo um aumento de 600% e 213%, respectivamente (BRASIL, 2016). Isso exprime uma possibilidade de crescimento do setor, principalmente em virtude das perspectivas de expansão do setor portuário. Nesse sentido, cursos profissionalizantes técnicos e de Engenharia Mecânica seriam boas opções para oferta na UFPR do litoral, especialmente para sustentar o crescimento do setor metalomecânico na região de Paranaguá.

De acordo com os autores Monié e Vidal (2006), as regiões portuárias necessitam estar em constante evolução quanto aos novos métodos de movimentação de cargas, equipamentos altamente tecnológicos, mão de obra especializada, além de uma logística eficiente. Nos dados da UFPR (2016) não foram identificados cursos em áreas altamente tecnológicas, tampouco em logística, nos polos da região.

Essa questão remete ao fator apontado por Chiarini e Vieira (2012) no que diz respeito ao baixo número de cursos de Engenharia no Brasil, que também pôde ser observado na presente pesquisa. Por exemplo, no polo da cidade de Matinhos, dos 17 cursos que foram ofertados no período, nenhum foi de Engenharia, conforme mostra os dados da UFPR (2016).

Vale lembrar também que, de acordo com Monié e Vidal (2006), a atividade portuária está ligada a atividades de alta tecnologia, e então cursos nas áreas de Engenharia seriam muito oportunos se ofertados pelo *campus* de Matinhos. Nessa questão, um fator positivo pôde ser observado no *campus* de Pontal do Paraná, que criou três novos cursos de Engenharia, sendo que Engenharia Civil e Engenharia Ambiental apresentaram grande procura nos primeiros anos de implementação.

A falta de oportunidades em algumas áreas citadas pode afetar a liberdade de escolha das pessoas que buscam uma vaga no nível superior nessa região. Observa-

se o baixo índice de oportunidades ofertadas pela UFPR nessa região para quem busca um curso voltado para a área tecnológica, para atividades de comércio, transportes, indústria química e de alimentos (UFPR, 2016), gerando poucas opções de escolha para as pessoas que buscam uma formação superior mais direcionada ao mercado de trabalho da região em que estão inseridas.

É fundamental para a sustentabilidade das universidades a oferta de cursos em diversas áreas de atuação, de modo democrático e sem prevalência de interesses de grupos específicos internos das universidades. Nesse contexto, o mercado deve ser um dos atores a ser analisado pelas universidades, no intuito de atender àqueles que procuram na instituição de ensino um meio para se chegar ao mercado de trabalho e adquirir conhecimento técnico.

Como observam Rolim e Serra (2010), é necessária também uma análise regional, buscando envolver as universidades com a realidade do mercado de trabalho do ambiente em análise, contribuindo para o aumento da competitividade da região, bem como o aumento das chances de empregabilidade dos egressos e, por consequência, uma melhora nos níveis de renda da região.

Dias Sobrinho (2005) defende a preservação dos requisitos universais de uma formação cidadã, mas que também sejam relevantes para o contexto regional e nacional. Portanto, o mercado de trabalho é um dos fatores que deve ser analisado pelas universidades no momento de instituir novos cursos e projetos de ensino em uma região. Com isso, pode-se observar que ainda há espaço para olhar através dessa perspectiva os polos analisados, respeitando as diferentes dinâmicas que circundam a universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento da inserção de uma universidade em uma região deve levar em consideração, além de diversos fatores, dados do mercado de trabalho regional. Portanto, o presente artigo buscou relacionar os cursos de graduação ofertados nos *campi* da UFPR, localizados fora da cidade de Curitiba, entre os anos de 2008 e 2016, e as atividades econômicas que mais geram empregos nas respectivas microrregiões.

Na análise dos resultados dessa pesquisa, verificou-se que o *campus* da UFPR situado na cidade de Palotina (PR) está alinhado com as necessidades do mercado de trabalho regional quanto à oferta dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, visto que estão relacionados a algumas das atividades que mais geram empregos no espaço delimitado no estudo, como o setor Agrícola e de Indústria Alimentar.

Outros setores importantes que poderiam balizar atuações da UFPR para ampliar seu leque de atuação são os setores de Comércio e Serviços, além de atividades industriais nas áreas Têxtil e Química, que detiveram 13.413 e 5.301 empregos, respectivamente, em 2014.

No que se refere aos polos da UFPR no litoral, ocorreram iniciativas importantes com a implantação de cursos nas áreas de Engenharias, como os cursos de Engenharia Civil

e Ambiental, que apresentam uma boa procura por parte dos candidatos e uma boa relação com as atividades econômicas regionais. Porém, muitos cursos, principalmente no polo de Matinhos (PR), apresentaram baixa procura ao longo dos anos.

No caso da microrregião de Paranaguá, as principais atividades econômicas estão nos setores de Comércio Varejista, Administração Pública, Serviços de Alojamento/Alimentação/Domiciliar/Comunicação, Transporte e Comunicações, Administração Técnica Profissional, Indústria Química e de Alimentos e Bebidas, que juntas representam 84% do total de empregos da microrregião.

Nos setores que mais geram empregos na microrregião, a UFPR Matinhos quase não oferta cursos nessas áreas. Nesse sentido, poderiam ser ofertados cursos nas áreas de indústria Química e Alimentar, bem como cursos nos âmbitos de Administração, Contábeis, Logística e Engenharias, com a finalidade de atender ao mercado de trabalho regional e democratizar o acesso ao ensino através do aumento das áreas de atuação.

Vale ressaltar que o mercado não é o único ator que deve balizar a atuação das universidades. Dito isso, as Instituições de Ensino Superior não devem abandonar a sua principal vocação, que é a construção do conhecimento e a formação de uma sociedade cidadã. Porém, a universidade deve tentar sempre maximizar o leque de oportunidades para todos. Nesse sentido, olhar para o mercado regional é uma das formas que permite identificar áreas que podem ser fundamentais aos interesses de pessoas que almejam ingressar no ensino superior e, por conseguinte, no mercado de trabalho regional.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Tania Bacelar de. Desenvolvimento regional brasileiro e políticas públicas federais no governo Lula. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ARBO, Peter; BENNEWORTH, Paul. Understanding the regional contribution of higher education institutions: a literature review. **OECD Education Working Paper**, n. 9. Paris: OECD, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 17 set. 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192> Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho. **Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)**. Brasília: MTE, 2016. Disponível em: <http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged_rais_vinculo_id/caged_rais_vinculo_basico_tab.php>. Acesso em: 28 jul. 2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **O Conceito Histórico de Desenvolvimento Econômico**. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.7-conceitohistoricodesenvolvimento.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

CHIARINI, Tulio; VIEIRA, Karina Pereira. Universidades como produtoras de conhecimento para o desenvolvimento econômico: sistema superior de ensino e as políticas de CT&I. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v.66, n.1, p.117-132, 2012.

COOKE, Philip; URANGA, Mikel Gomez.; ETXEBARRIA, Goio. Regional Innovation Systems: institutional and organizational dimensions. **Research Policy**, v.26, p.475-491, 1997.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.28, p.164-173, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Divisão do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/DRB/Divisao%20regional_v01.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Mapas. **Bases cartográficas**: Paraná. 2014. Disponível em: <<http://mapas.ibge.gov.br/bases-e-referenciais/bases-cartograficas/malhas-digitais.html>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

_____. Cidades@. **Informações sobre os municípios brasileiros**. 2016. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Boletim de Comércio Exterior**, Curitiba, n.19, 2015.

LASTRES, Helena M. M.; CASSIOLATO, José Eduardo. Novas políticas na Era do Conhecimento: o foco em arranjos produtivos e inovativos locais. **Parcerias estratégicas**, v.8, n.17, p.5-30, 2003.

LUNDEVALL, Bengt-Åke. The university in the learning economy. **DRUID working paper n° 02-06**, Aalborg: Aalborg University, 2002.

MARQUES, Antonio Carlos Henriques; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, v.42, p.161-192, 2012.

MONIÉ, Frédéric; VIDAL, Soraia Maria do S. C. Cidades, portos e cidades portuárias na era da integração produtiva. **RAP**, Rio de Janeiro, v.40, n.6, p.975-995, nov./dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). The State of Paraná, Brazil: Self-Evaluation Report. **Reviews of Higher Education in Regional and City Development**, IMHE, 2010. Disponível em: <www.oecd.org/dataoecd/24/53/45420606.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2016.

PIRES, Hindenburgo Francisco. Universidade: a dialética do mercado e da sociedade. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, n.9, p.5-7, 1996.

ROLIM, Cássio Frederico Camargo; SERRA, Maurício Aguiar. **Universidade e Desenvolvimento regional**: o apoio das Instituições de Ensino Superior ao desenvolvimento regional. Curitiba: Juruá, 2009.

_____. **Universidade e Região**: ser da região X estar na região. In: CONGRESSO IBÉRICO DE ESTUDOS AFRICANOS, 7., 2010, Lisboa. Disponível em: <<http://portaldodoconhecimento.gov.cv>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. **The American economic review**, v.51, n.1, p.1-17, 1961.

SIQUEIRA, Hipólita. Novo desenvolvimentismo e dinâmica urbano-regional no Brasil (2004-2012). **EURE (Santiago)**, v.41, n.122, p.261-277, 2015.

SOUZA, Nali de Jesus de. Teoria dos polos, regiões inteligentes e sistemas regionais de inovação. **Análise**, Porto Alegre, v.16, n.1, p.87-112, jan.-jul. 2006.

THEIS, Ivo Marcos; GALVÃO, Antônio Carlos F. A formulação de políticas públicas e as concepções de espaço, território e região. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v.14, n.2, p.55-69, nov. 2012.

TRINDADE, Héglio. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.14, n.40, p.122-133, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Relação Candidato/Vaga do Processo seletivo da UFPR**. 2008 - 2016. Disponível em: <<http://www.nc.ufpr.br/>>. Acesso em: 5 set. 2016.

Data da submissão: 31/01/2017

Data da aprovação: 28/07/2017

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A INSERÇÃO DE EGRESSOS NO MERCADO DE TRABALHO¹

Public policies of professional education and the insertion of demands in the labor market

ANDRADE, Érika Lemes de²

BARBOSA, Nelson Bezerra³

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre os cursos técnicos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *Campus Morrinhos*, com o objetivo de analisar o processo de inserção profissional dos egressos de cursos técnicos concluintes no período de 2010 a 2014. A Educação Profissional e Tecnológica constitui-se em uma política pública voltada para a integração entre o ensino e as demandas de desenvolvimento econômico e social, em âmbito local e regional. Trata-se de pesquisa de natureza analítica, com abordagem quantitativa dos dados coletados. As informações foram obtidas por meio da aplicação de questionários a dois grupos de informantes, sendo eles: egressos de cursos técnicos com adesão de 98, representado 44%, e 11 empregadores da região de Morrinhos - GO. Verificou-se que 65% dos egressos estão trabalhando, 30% atuam em sua área de formação técnica, 86% deram continuidade aos estudos e 53% declararam estar frequentando ou terem concluído curso superior em área correlata à da formação técnica. Os empregadores foram unânimes ao afirmar que a formação técnica representa diferencial no currículo do trabalhador no momento da seleção de emprego, e a maioria deles está satisfeita com o desempenho profissional apresentado pelos técnicos contratados. O desenvolvimento desta pesquisa indicou a necessidade de aprofundamento nas discussões institucionais sobre a matriz curricular dos cursos técnicos, as áreas dos cursos ofertados e maior integração entre as instituições de ensino e o setor produtivo, buscando a eficiência e a retroalimentação das políticas educacionais voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Cursos técnicos. Qualificação profissional. Desenvolvimento regional.

ABSTRACT

This article presents the results of the research on the technical courses offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano - *Campus Morrinhos* with the objective to analyze the process of professional insertion of the egresses of technical courses from the period of 2010 to 2014. The professional and technological education constitutes on a public policy focused on the integration between education and the demands of economic and social development at local and regional level. It is a research of an analytical nature, with a quantitative approach of the data collected. The information was obtained through the application of questionnaires to two groups of informants, being: egresses of technical courses with adhesion of 98, represented 44% and 11 employers from the Morrinhos - GO region. It was verified that 65% of the egresses are working, 30% work in their area of technical graduation, 86% have continued their studies and 53% declared that they are attending or have completed a higher education course related to technical formation. Employers were unanimous in

¹ Este artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada: "Inserção profissional dos egressos de cursos técnicos do Instituto Federal Goiano - *Campus Morrinhos*, 2010-2014".

² Mestre em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA). E-mail: <erikalemes.adm@gmail.com>.

³ Doutor em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo. Docente do Mestrado em Desenvolvimento Regional do UNIALFA. E-mail: <nelsonbbarbosa@gmail.com>.

stating that technical training represents a differential in the employee's curriculum at the time of job selection and most of them are satisfied with the professional performance presented by contracted technicians. The development of this research indicated the need to deepen the institutional discussions about the curricular matrix of the technical courses; the areas of courses offered and greater integration between educational institutions and the productive sector, seeking the efficiency and feedback of educational policies focused on professional and technological education.

Keywords: Technical courses. Professional qualification. Regional development.

INTRODUÇÃO

A formação profissional e tecnológica no Brasil encontra-se em um importante momento de sua história, pois está diante das ações do Estado, a caminho de ser consolidada como política pública de educação, alicerçada na intenção de que as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se estabeleçam como um pilar na articulação de projetos de integração e desenvolvimento socioeconômico, em âmbito local e regional.

Mediante isso, a análise da trajetória histórica dessa modalidade de educação no país demonstra a intrínseca relação estabelecida entre a educação profissional e o mercado de trabalho e, nesse contexto, as significativas mudanças ocorridas no cenário econômico/produtivo, social e político condicionaram o surgimento de novas exigências relacionadas à inserção de tecnologias e o impacto sobre os indivíduos e o mundo do trabalho, exigindo novas formas de profissionalização, com trabalhadores capazes de interagir e se adaptar às constantes transformações (BRASIL, 1995; BRASIL, 1999).

Dessa maneira, o enfoque da responsabilidade social foi incorporado à política de educação profissional do governo federal, a partir do ano 2003, agregando ao aspecto da educação profissional, antes regida pela prioridade econômica, a vertente da qualidade social. Essa estrutura conceitual passou a ser objeto de diálogo e incentivo pelo governo que reconhece a potencialidade estratégica, capacidades e qualidade de trabalho das instituições de ensino técnico e tecnológico federais.

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o fortalecimento dos Institutos Federais buscam atender à necessidade da institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica como política pública, elevando essa modalidade de educação a uma posição estratégica como elemento de criação e de alavancagem, junto com outras políticas e ações públicas, para o desenvolvimento socioeconômico brasileiro (BRASIL, 2004b). Cabe a tais instituições o papel de contribuir com a formação e qualificação de cidadãos, com vistas à sua atuação profissional nos diversos setores da economia, em consonância com as demandas do setor produtivo, ademais, devem estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2008a).

O acompanhamento de egressos como forma de verificação dos resultados das ações do Estado é uma importante fonte de informações e, conforme afirmam

Dazzani e Lordelo (2012, p.18), “egressos de programas e políticas sociais são sujeitos especialmente interessantes para compreendermos como esses programas e políticas se articulam com a sociedade”. Sobre a importância da pesquisa com egressos e os conhecimentos resultantes, Silveira e Carvalho (2012, p.45) reforçam que “[...] tais informações são imprescindíveis para o planejamento, definição e retroalimentação de políticas voltadas para a inclusão social”.

Nessa perspectiva, este artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre os cursos técnicos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *Campus Morrinhos*, tendo como objetivo analisar o processo de inserção profissional dos egressos de cursos técnicos, concluintes no período de 2010 a 2014. Busca-se, portanto, compreender de que forma tem se dado o processo de inserção profissional dos egressos de cursos técnicos no mercado de trabalho regional. Na presente pesquisa, entende-se como egresso o discente que, efetivamente, concluiu as atividades previstas na matriz curricular do curso e recebeu o diploma de conclusão deste (BRASIL, 2009).

Para atingir os objetivos propostos, desenvolveu-se pesquisa analítica com abordagem quantitativa, por meio da análise estatística dos dados coletados, tendo como procedimento técnico a pesquisa de campo, por meio da aplicação de questionários estruturados viabilizada pela plataforma *on-line LimeSurvey*. A pesquisa foi aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), conforme pareceres n. 1.882.797 e 1.892.007.

POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL

As políticas públicas são estratégias de ação do poder público e alvo de interesse da população por se relacionarem a ações que resultarão em impacto direto na vida do cidadão. Configurando-se na exteriorização da ação do Estado, Bucci (2002 *apud* SILVA, 2011, p.1) define políticas públicas como:

Programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. As políticas públicas podem ser entendidas como o conjunto de planos e programas de ação governamental voltados à intervenção no domínio social, por meio dos quais são traçadas as diretrizes e metas a serem fomentadas pelo Estado, sobretudo na implementação dos objetivos e direitos fundamentais dispostos na Constituição.

Assim, conforme indicado por Howlett e Ramesh (1995 *apud* NAJBERG; BARBOSA, 2006, p.1), as políticas públicas são compostas por cinco etapas: construção da agenda; formulação de políticas; processo decisório; implementação de políticas e avaliação de políticas, que resultam na sequência conhecida como “*policy cycle*”.

Uma análise relevante para a compreensão da natureza de determinada política está na necessidade de se identificar as partes envolvidas, incluindo seus beneficiários e as reivindicações formuladas pelos agentes do sistema político que representam o Estado que, por sua vez, representa o cidadão e que articula os apoios necessários ao sucesso da política pública. Nesse contexto, Rua (1998, p.4) discorre nos seguintes termos:

[...] a política compreende um conjunto de procedimentos destinados à resolução pacífica de conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos. Quem são os envolvidos nesses conflitos? São os chamados “atores políticos”, que são todos os que têm algo a ganhar ou a perder com as decisões relativas a uma política. Por isso, os atores políticos são sempre específicos e nunca entidades genéricas como “a sociedade” ou “o governo”.

Sob essa perspectiva, tem-se nos egressos de instituições de ensino, enquanto atores políticos, importantes fontes de informações para retratar como a sociedade percebe e avalia as políticas públicas de educação, materializadas por meio das ações dessas instituições.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM BREVE HISTÓRICO

Támez e Moraes Junior (2007) conceituam bens meritórios ou semipúblicos como sendo aqueles submetidos ao princípio da exclusão, podendo ser produzidos pelo governo ou pelo setor privado, citando como exemplo o serviço de educação. Esse serviço, devido aos benefícios sociais gerados e às externalidades positivas, proporciona empenho do Estado na necessidade e no interesse da formulação e desenvolvimento desta como política, com vistas aos benefícios a serem refletidos em toda a sociedade.

Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), entendida como a oferta de cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional, está vinculada a elementos estratégicos para a construção da cidadania, por contribuir para a inserção de jovens e trabalhadores no mercado de trabalho, possibilitando oportunidades de acesso e melhores condições de vida (BRASIL, 2010).

Então, com vistas a caracterizar a evolução dos marcos das políticas em educação profissional no Brasil, no que se refere ao processo de implantação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e subsequente criação do IF Goiano no estado de Goiás, é necessário apresentar um breve histórico da educação profissional no país.

Conforme apresentado no documento produzido pela SETEC (BRASIL, 2010), tal modalidade de educação tem como marco inicial o ano de 1909, quando o presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto n. 7.566, de 23/09/1909, criou as Escolas de Aprendizes Artífices.

Posteriormente, essas instituições foram transformadas nos Liceus Industriais, no ano de 1937, pela Lei n. 378. A partir de uma série de leis, conhecidas como a “Reforma Capanema”, em 1941, o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, podendo os egressos, após a conclusão do curso técnico, ingressarem no ensino superior. Com o Decreto n. 4.127/1942, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário e, no ano de 1959, com a promulgação da Lei n. 3.552, as escolas técnicas federais passaram a ser configuradas como autarquias (BRASIL, 1959).

A modalidade “educação profissional” foi tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de forma separada da educação básica e superior, enfatizando a relação da educação profissional com o atendimento às demandas do mercado de trabalho (BRASIL, 1996). Sampaio (2009)

afirma que a educação profissional passa a ser tratada na íntegra na LDB, havendo ainda o enquadramento dessa modalidade de educação no cenário da educação básica como sendo o mecanismo responsável para o desenvolvimento de aptidões para o trabalho. Sobre esse aspecto, Silveira (2006, p.81) reitera:

Fica explícita a intenção presente na LDB de que a educação profissional seja o eixo em que, em um mundo altamente competitivo, o indivíduo obtenha êxito no mercado de trabalho, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para o exercício profissional.

As determinações propostas pelo decreto n. 5.154/04 foram incorporadas à LDB por meio da Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, tendo dentre as principais prerrogativas a integração da EPT aos diferentes níveis e modalidades de educação e às vertentes do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 2008a). Ainda na mesma direção, Ramos (2010) destaca que as alterações tiveram como intuito definir a educação profissional em níveis, organizando a modalidade em cursos e programas, de forma que ela passou a abranger os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Nesse sentido, reforça-se o enfoque dessa modalidade de educação, com destaque para:

- o atendimento às demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho, em sintonia com as exigências do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização das propostas;
- a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas identificadas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do país (BRASIL, 2004a, p.13).

Reforça-se, assim, a vinculação entre a Educação Profissional e Tecnológica e o mercado de trabalho, ao afirmar que os indivíduos que buscam esse tipo de formação pretendem ingressar ou se reinserir no mercado de trabalho. Consolida-se, também, a necessidade de alinhamento entre os cursos ofertados e suas características pedagógicas às demandas do setor produtivo.

Em 16 de fevereiro de 2017, foi sancionada, pelo atual presidente da república, a Lei n. 13.415/2017, conhecida como a lei do novo ensino médio (BRASIL, 2017). Dentre suas proposições, altera a Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e também institui a Política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. As alterações propostas passam a vigorar a partir do ano de 2019 e, dentre as novidades, está o fato de a formação técnica e profissional ser mais uma alternativa para o aluno de ensino médio em escolas regulares.

A CONSTITUIÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

O esforço na consolidação da Educação Profissional e Tecnológica, em todo o país, como um pilar na articulação de ações de desenvolvimento regional, ratifica a atuação do Estado no sentido de consolidar a modalidade de educação em pauta

como política pública (BRASIL, 2004b). Objetiva-se proporcionar o alinhamento desta com as políticas voltadas para a contribuição no desenvolvimento de setores produtivos, sociais e culturais, associando-a a projetos de desenvolvimento socioeconômico em âmbito local e regional (BRASIL, 2010).

Afirma-se que a questão não é acadêmica, e sim política, dizendo respeito às finalidades estratégicas (BRASIL, 2004b). É nesse contexto que se inicia a ampliação do número de escolas federais de Educação Profissional e Tecnológica. A primeira fase de expansão foi iniciada em 2006, visando à implantação das escolas nos estados desprovidos dessas instituições, periferias de cidades metropolitanas e municípios distantes de centros urbanos, cuidando para que os cursos ofertados estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho e renda (BRASIL, 2010).

No ano de 2007, iniciou-se a segunda fase da expansão, com o tema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país” (BRASIL, 2010). Com o estabelecimento desse critério, buscou-se a distribuição territorial equilibrada dos atuais quarenta e dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs) e seus diversos *Campi*, promovendo a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais. A consolidação desse processo tem como marco a Lei n. 11.892/08, que instituiu os IFEs (BRASIL, 2008b).

Assim, considerando a trajetória histórica no cenário educacional, as decisões políticas determinantes do processo de implementação, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e as prerrogativas legais, reforçam a intenção de que os Institutos Federais se firmem como instituições atuantes no processo de integração e desenvolvimento regional, além de contribuir para o desenvolvimento social com foco na valorização do cidadão, situação esta que é impulsionada por meio da expansão no número de escolas e de vagas ofertadas.

Pereira (2009) afirma que os investimentos públicos ao longo da existência da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que contribuiriam na criação dos IFEs, colaboram, também, para a conquista da excelência e denotam comportamento típico de governos de Estado capitalista moderno, no que se refere à adoção de políticas e programas sociais, a fim de qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho.

A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Dallabrida (2010, p.17) conceitua desenvolvimento como “um processo de mudança estrutural, situado histórica e territorialmente, caracterizado pela dinamização socioeconômica e a melhoria da qualidade de vida de sua população”. Assim, pode-se inferir que, por se tratar de um processo, o desenvolvimento deve ser ajustado como um modelo a ser seguido, e o mesmo se aplica ao desenvolvimento regional, ao considerar os limites e potencialidades de cada região.

Aliada ao objetivo de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico, outra vertente intrínseca à EPT são os discursos que apontam para a alta taxa de inserção do egresso no mercado de trabalho, logo após a conclusão do curso técnico, em

decorrência da base pedagógica conceitual e prática dos cursos. Nesse sentido, dá-se ênfase a tal modalidade de educação como formação que possibilite elevado potencial de empregabilidade entendida “não apenas como a capacidade de obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação” (BRASIL, 1995, p.9), possibilitando ao cidadão ser empregado, manter-se ou ser promovido em sua colocação no mercado de trabalho.

A necessidade de pensar estratégias de desenvolvimento é consenso nas mais diversas áreas de estudo e tem sido trabalhada em âmbito nacional pelo Ministério da Integração Nacional (MI) (BRASIL, 2007b). No ano 2003, foram iniciados os trabalhos da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), institucionalizada por meio do Decreto n. 6.407, de 22 de fevereiro de 2007. A PNDR vigente, PNDR II, foi lançada no ano 2012 e constituiu parte do esforço do governo brasileiro na retomada do planejamento geral e de políticas regionais iniciada na década de 1990 (BRASIL, 2012). Os objetivos principais tratam da redução das desigualdades regionais e ativação das potencialidades de desenvolvimento das regiões brasileiras, valorizando as diversidades locais, explorando, assim, o potencial endógeno.

Diante desse contexto, o Ministério de Integração Nacional criou o Plano Estratégico de Desenvolvimento do Centro-Oeste (PDCO) 2007-2020, apresentando dentre seus projetos a formação e qualificação profissional com o objetivo de promover a melhora da qualificação técnica e profissional da mão de obra regional; o aumento da oferta de mão de obra qualificada para as necessidades da economia regional; e o aumento da renda e das oportunidades de trabalho para trabalhadores do Centro-Oeste (BRASIL, 2007a).

Importante ressaltar que, dentre os subprojetos pleiteados, estão a promoção da educação profissional; capacitação e qualificação profissional e técnica; realização de inventário das reais necessidades de formação profissional; fortalecimento e ampliação das escolas agrotécnicas (BRASIL, 2007a). Assim, consolida-se a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como um dos alicerces da Política Nacional de Desenvolvimento Regional.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O MERCADO DE TRABALHO

Historicamente, verifica-se que relevantes transformações no mercado de trabalho estão associadas e/ou determinam mudanças no perfil da mão de obra, fator que interfere na educação e na formação profissional, e suas relações com o desenvolvimento do país. Conforme dissertam Ramos e França (2005), a discussão que envolve a EPT está relacionada à função desta em possibilitar que o cidadão desempregado tenha condições de pleitear um emprego e aquele já empregado consiga manter-se no trabalho, baseado na expectativa de que a qualificação profissional aumenta as chances do trabalhador ao torná-lo mais competente, ampliando, assim, as oportunidades de geração de renda.

Nesse sentido, a avaliação contínua deve levar em consideração o fato de o mercado de trabalho exigir formação mais polivalente, com profissionais aptos a aprenderem, mesmo estando fora da escola. Precisam fazer parte de um processo contínuo de

aprendizagem de novas aptidões não ministradas quando da formação educacional profissional. Dentre as mudanças, destacam-se as transformações advindas da inserção de novas tecnologias ao mercado de trabalho, por isso, Sampaio (2009, p.30) afirma que “na tentativa de acompanhá-las, o mercado tem substituído e criado novos postos de trabalho, exigindo do trabalhador uma constante atualização”.

Nessa perspectiva, sobre a educação profissional, Ciavatta (2008) afirma que ela é vista como uma resposta estratégica, embora controversa, aos problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pela busca de qualidade e da competitividade e pelas transformações do mundo do trabalho, decorrentes das novas tecnologias que estão causando desemprego estrutural.

Assim, difunde-se a ideia de que, para ter acesso ao mercado de trabalho, basta que o trabalhador seja qualificado, porém, a realidade que envolve o sistema produtivo capitalista demonstra que há outros fatores condicionantes, tais como a insuficiência do crescimento econômico, o aumento da população em busca de emprego e o desenvolvimento tecnológico, que substitui trabalho humano, fatores estes que ocasionam uma redução efetiva do número de vagas disponíveis no mercado de trabalho (RAMOS; FRANÇA, 2005).

Ainda sobre esse assunto, Sampaio (2009) salienta que, além da qualificação do trabalhador, são necessárias ações de fomento ao setor produtivo, visando ao acréscimo de vagas de trabalho disponíveis por meio da criação de postos de trabalho. Logo, o mercado precisa estar preparado para absorver a mão de obra qualificada e, ademais, cabe ressaltar a importância do alinhamento dos cursos ofertados e as demandas produtivas locais e regionais, além da atuação dos IFEs no fomento do setor produtivo, por meio de ações de extensão, pesquisa e inovação.

OS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O MERCADO DE TRABALHO

Realizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), a Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2003-2007) possibilitou a realização de uma leitura e interpretação de dados que demonstraram a qualidade das ações e o compromisso do Governo Federal com a educação pública de qualidade no Brasil.

A pesquisa de egressos se constitui numa ação importante neste contexto, à medida que possibilita o levantamento de informações em relação à situação dos egressos no mundo do trabalho e o resultado que dela advém é imprescindível para o planejamento, definição e retroalimentação das políticas educacionais das instituições (BRASIL, 2009, p.12, grifo nosso).

O documento apresenta a expressão “oportunidade de inserção cidadã” ao evidenciar o papel dos IFEs na formação do jovem, do trabalhador e na capacitação do cidadão com vistas à sua inserção no cenário produtivo, ou seja, no mercado de trabalho. Outra conclusão importante faz referência ao fato de essa oportunidade ter sido disponibilizada àqueles que tiveram condições de ingressarem como discentes da instituição e concluir o curso, restando ainda um grande contingente populacional que não tem acesso aos estudos e às oportunidades dele advindas (BRASIL, 2009).

Verificou-se, também, a percepção do egresso sobre a contribuição da formação técnica recebida, tanto para inserção no mercado de trabalho, quanto em maiores possibilidades de permanência ou desenvolvimento no trabalho. Além disso, há a possibilidade de promover a melhoria da qualidade de vida, aumento da renda e da autoestima.

Ainda sobre a importância do acompanhamento de egressos, o relatório de auditoria emitido pelo Tribunal de Contas da União (TCU) teve como escopo avaliar as ações de estruturação e expansão do Ensino Técnico Profissionalizante, com ênfase na atuação dos Institutos Federais (TCU, 2013). A Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo (Seprog) – analisou, dentre outros itens, as iniciativas de inserção profissional realizadas pelos IFEs, no que se refere ao fomento ao empreendedorismo, incentivo a estágios e acompanhamento de egressos, considerando serem temáticas importantes para a efetividade de uma política de educação profissional que não deve perder de vista a empregabilidade de seus alunos. Sobre esse contexto, no relatório TCU (2013, p.43) enfatiza-se que:

A implantação de ferramentas para acompanhamento sistemático de egressos permite verificar se a atuação dos profissionais corresponde à área de formação e avaliar a adequação dos conteúdos dos cursos às necessidades e exigências do mercado de trabalho, fornece elementos para tomada de decisão e avaliação da adequação das ações gerenciais adotadas.

Assim, reforça-se que o acompanhamento de egressos representa ato que permite a avaliação da adequabilidade da capacitação fornecida pelos Institutos Federais às demandas do setor produtivo, visto que a avaliação e a adequação das ações constituem ferramentas importantes para a gestão eficiente (TCU, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Integrante das vinte e sete unidades federativas que compõem o território brasileiro, o estado de Goiás está dividido em cinco Mesorregiões que, por sua vez, são subdivididas em dezoito Microrregiões, dentre elas, a Microrregião do Meia Ponte, formada por vinte e um municípios. No município de Morrinhos está instalado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *Campus Morrinhos*, local de realização desta pesquisa.

No que tange aos aspectos demográficos, segundo estimativas do IBGE, em 2016 a Microrregião do Meia Ponte teria 396.171 habitantes (IBGE, 2017). O município de Morrinhos possui vocação econômica centrada nas atividades agropecuárias, com destaque para o cultivo de alimentos e produção leiteira. No setor industrial se dá a produção de conservas, atomatados e laticínios; e nos agronegócios, a produção de rações, beneficiamento de sementes, frigorífico e couro.

Com um universo de 319 egressos concluintes de cursos técnicos no IF Goiano – *Campus Morrinhos*, no período de 2010 a 2014, foi realizado levantamento de dados para contato, chegando-se a 222 egressos considerados aptos a participarem da pesquisa, sendo estes os sujeitos dela. Destes, foram obtidas 98 respostas, o que corresponde a 44%.

Com base no total de egressos respondentes, a identificação de gênero apontou 69% como masculino, 30% feminino e 1% de outros gêneros, com faixa etária prevalente entre 20 e 24 anos, abrangendo 69% dos respondentes.

No que tange à continuidade dos estudos, 52% dos egressos estão participando de cursos de graduação, 28% possuem ensino superior completo e 6% cursam pós-graduação. Essas informações evidenciam a preocupação dos egressos quanto à importância da relação escolaridade X empregabilidade. Foi identificado que apenas 14% não alcançaram progressão vertical na educação formal e se mantêm com formação de nível médio.

Quanto à formação continuada, 53% dos pesquisados declararam estarem frequentando ou terem concluído curso superior em área correlata à da formação técnica profissional, enquanto 36% informaram terem formação em curso superior em área distinta da formação técnica.

Sobre a situação de ocupação atual, 34% estão trabalhando; 31% estão trabalhando e estudando; 31%, estudando e apenas 4% não estão trabalhando nem estudando. Um indicativo positivo, pois, no mínimo, 62% dos egressos continuam estudando, mesmo que estejam cursando outros cursos de nível médio.

A propósito da motivação principal para a escolha do curso técnico cursado, 37% dos egressos responderam que a busca de qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho foi o principal motivo. A segunda alternativa em número de escolha mostra-se de extrema relevância ao indicar que 34% dos egressos escolheram curso técnico relacionado à sua área de interesse profissional, fator que é determinante na continuidade dos estudos na área e de satisfação profissional ao longo da carreira, sendo este último caso, também, aplicável aos 21% de egressos que afirmaram ter interesse pessoal na área do curso. Apenas 8% escolheram a alternativa que indicava outros motivos. Os resultados da pesquisa realizada por Sampaio (2009) foram semelhantes ao indicarem que os alunos buscam a educação profissional com o objetivo de obter uma profissão e inserção no mercado de trabalho.

Quanto ao local de residência, 53% dos egressos declararam que, quando ingressaram em curso técnico no IF Goiano – *Campus* Morrinhos, residiam em outra região do estado de Goiás, enquanto 44% residiam no município de Morrinhos e 3%, em outro estado do Brasil. Ao serem questionados sobre o local de residência atual, ou seja, após a conclusão do curso técnico, 58% afirmaram que residem em outra região do estado de Goiás, com predominância para a Microrregião do Meia-Ponte, 36% estão residindo no município de Morrinhos e 6% passaram a residir em outro estado brasileiro.

Os resultados demonstraram que foi considerável a capacidade de retenção de força de trabalho no município (ou região), pois houve um acréscimo de cinco egressos entre os que passaram a residir em outra região do estado de Goiás, e uma redução de apenas oito egressos dentre os que residiam no município de Morrinhos. A informação de que 36% dos egressos se mantêm em Morrinhos é bastante relevante para a análise do incremento de mão de obra qualificada, podendo sugerir capacidade de absorção do sistema produtivo e/ou boas perspectivas no mercado de trabalho.

No que tange à inserção profissional, à admissão no emprego, 19% dos egressos afirmaram que já trabalhavam antes da conclusão do curso técnico, 18% se inseriram no mercado de trabalho em menos de 1 ano após a conclusão do curso

técnico, 9% demoraram de 1 a 2 anos, assim como os 9% que, após 3 ou 4 anos, começaram a trabalhar formalmente e apenas 5% se inseriram no mercado de trabalho após 5 anos da conclusão do curso técnico. 40% dos egressos não ingressaram no mercado de trabalho, percentual que se relaciona àqueles que estão somente estudando, ou não estão trabalhando.

O fato de parte dos egressos declararem que já trabalhavam antes da conclusão do curso técnico reforça a indicação de que o processo de inserção profissional se inicia com a procura do indivíduo por emprego, independentemente de sua escolaridade ou formação profissional. Sobre esse aspecto, Alves (2003) afirma que a relação entre a educação e o trabalho/emprego deixou de ser linear e consecutiva, tornando-se simultânea.

Considerando os 41% de egressos que se inseriram no mercado de trabalho após a conclusão do curso técnico, a elevada taxa de inserção no primeiro ano, logo que finaliza o curso, apresenta coerência com a afirmação de que os cursos de formação técnica profissional têm como foco a formação para o mercado de trabalho. O resultado mostra-se coerente, também, com as expectativas da maioria dos que buscam a formação técnica e condizente com as necessidades do setor produtivo por mão de obra qualificada como fator importante para as condições de absorção pelo mercado de trabalho.

Os dados resultantes que dizem respeito aos egressos que já trabalhavam antes da conclusão do curso técnico são coerentes com os objetivos dessa modalidade de educação em que os cursos têm como função não apenas possibilitar o acesso dos egressos ao mercado de trabalho, mas também a requalificação e reinserção destes no processo produtivo.

Verificou-se que 30% dos egressos estão trabalhando em sua área de formação técnica, enquanto 12% afirmaram não estar trabalhando na área de formação técnica por falta de vagas no mercado de trabalho e 10% afirmaram não trabalhar em sua área em virtude da baixa remuneração para esses profissionais; 3% não trabalham na área por considerarem ter realizado escolha vocacional equivocada, e os 45% restantes referem-se àqueles que continuam estudando e não se inseriram no mercado de trabalho.

Quanto à remuneração, que tem como referência o salário mínimo federal vigente de R\$ 937,00 reais, 33% dos pesquisados afirmaram serem remunerados com até dois salários mínimos mensais e 13%, com até 3 salários mínimos mensais. Essas respostas são coerentes com as pesquisas do IBGE (2016), que apontaram que a remuneração na Microrregião do Meia Ponte do estado de Goiás e no município de Morrinhos é em torno de dois a três salários mínimos mensais, em especial quando avaliadas as ocupações e os setores da economia relacionados às formações técnicas profissionais analisadas nessa pesquisa. Fora dessa parcela, estão 8% dos egressos que afirmaram receber até um salário mínimo mensal, 7% recebem até quatro salários mínimos mensais, 2% recebem até cinco salários mínimos mensais, 4% afirmaram receber mais de cinco salários mínimos mensais e 33% informaram não ter rendimentos, que deve se referir àqueles que não estão trabalhando e/ou somente estudando.

No que tange às expectativas dos egressos em relação ao mercado de trabalho, 54% afirmaram possuir expectativas positivas e 31% responderam ter expectativas altamente positivas. Contudo, 12% deles afirmaram ter expectativas pouco positivas

e 3% afirmaram ter expectativas nada positivas. Considerando a faixa etária da maioria dos egressos, formada por indivíduos jovens, obter resultados como esses é um indicativo de que a formação profissional contribui para uma melhor percepção do indivíduo no meio por ele vivenciado em relação às oportunidades.

Os resultados desta pesquisa são condizentes com os resultados encontrados por Guimarães (2011), quando observou que a percepção do egresso sobre a contribuição da formação técnica recebida vai além de sua capacidade de inserção no mercado de trabalho, maiores possibilidades de permanência ou desenvolvimento no emprego, que a qualificação profissional está relacionada à promoção de melhorias na qualidade de vida, aumento da renda e da autoestima do cidadão.

Os egressos mencionaram ainda, a necessidade de a instituição rever o quantitativo das aulas teóricas em relação às aulas práticas, enfatizando que a exigência para atuação profissional está relacionada à prática. Eles ainda relataram que deram continuidade aos estudos em virtude da dificuldade de inserção no mercado de trabalho para profissionais jovens e sem experiência profissional.

A pesquisa realizada junto a empregadores partiu da identificação de dezesseis empresas instaladas no município de Morrinhos, com áreas de atuação relacionadas aos cursos ofertados pelo IF Goiano. Foram enviados os questionários para a coleta de informações, na perspectiva dos empregadores, sobre o mercado de trabalho e a mão de obra com formação técnica profissional. Foram obtidas onze respostas, o que corresponde a 69% dos sujeitos da pesquisa entre os empregadores.

Na investigação sobre os motivos para a escolha da região do município de Morrinhos para investimentos das empresas, a análise da média ponderada da frequência das respostas indicou que os fatores *localização geográfica* e *logística* foram determinantes na escolha, visto serem os motivadores classificados como de maior relevância.

Vale ressaltar que o município de Morrinhos está situado a 132 km de Goiânia, apresentando boa localização geográfica por estar no centro da Microrregião do Meia Ponte do estado de Goiás, também na região central do país. A infraestrutura presente no Distrito Agroindustrial de Morrinhos (DIAM), além da rede logística composta pelas vias de transportes, áreas de produção e armazenamento, atrai investimentos para a região (IMB, 2016, p.84).

A região apresenta boa malha viária de acesso pela BR-153, com pista dupla em bom estado de conservação. A rodovia é administrada por concessionária privada, com a cobrança de pedágio e, além de ligar o estado de Goiás, via Itumbiara, ao Triângulo Mineiro no estado de Minas Gerais, é rede de interligação com os principais centros econômicos do país, incluindo o estado de São Paulo, com a capital distante 792 km de Morrinhos, e 185 km de distância do Porto Seco Centro Oeste S/A, que é um terminal alfandegado privado de uso público, instalado no Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA).

O Aeroporto de cargas de Anápolis, em fase de construção, será mais uma opção logística a ser explorada. Quanto à rede hidroviária, Morrinhos está a 290 km da cidade de São Simão, onde está localizado o Complexo Portuário de São Simão, à margem do Rio Paranaíba, com acesso à Hidrovia Tietê-Paraná, que representa o principal ponto de ligação hidroviária entre o Centro-Oeste brasileiro e os países que compõem o Mercosul (IMB, 2016, p.47; 55).

A análise das respostas indicou que os fatores *mercado consumidor* e *oferta de recursos produtivos* foram significativos na decisão do local de implantação das empresas, apresentando relevância mediana. Já os fatores *motivação política* e *econômica* e *oferta de mão de obra qualificada* não influenciaram, significativamente, o processo decisório por serem considerados de baixa relevância.

Essas informações merecem atenção nesta pesquisa, que tem como eixo a educação profissional e o mercado de trabalho, uma vez que, conforme já discutido anteriormente, o mercado precisa estar preparado para absorver a mão de obra qualificada. Demo (1998, p.12) reforça que “a educação profissional não tem o poder de criar postos de trabalho. É apta apenas a preparar o trabalhador”. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância do alinhamento dos cursos ofertados às demandas produtivas locais e regionais, além da atuação dos IFEs no fomento do setor produtivo por meio de ações de extensão, pesquisa e inovação.

Os empregadores foram unânimes ao afirmar que a formação técnica representa um diferencial no currículo profissional, confirmando o exposto no discurso político sobre a função e importância da educação profissional ao dar ênfase a essa modalidade de educação, como formação que possibilite elevado potencial de empregabilidade.

Com relação à principal atividade exercida pelos egressos de cursos técnicos contratados pelas empresas, a maioria realiza atividades técnicas, sendo que há casos em que os profissionais com formação técnica atuam nas áreas gerenciais e/ou administrativas. A maioria dos empregadores se considera satisfeita em relação à atuação profissional dos egressos de cursos técnicos contratados.

Enfim, os empregadores afirmaram que, nas áreas de formação ofertadas pelo IF Goiano – *Campus Morrinhos*, não há carência de mão de obra qualificada, porém há outras áreas que precisam de profissionais e que a instituição de ensino poderia utilizar as informações sobre as demandas do setor produtivo para ofertar cursos nas áreas com *deficit* de qualificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados reforçam a importância da pesquisa para a obtenção de informações com o intuito de contextualizar a situação dos egressos da educação técnica profissional no cenário produtivo, contribuindo para os conhecimentos relativos às políticas públicas de educação.

A inserção profissional na área de formação técnica e o interesse na formação continuada, assim como a avaliação dos contratantes, demonstraram que os objetivos da proposta educacional dos cursos técnicos, os interesses dos alunos e as demandas do setor produtivo estão em consonância, conduzindo a resultados satisfatórios na relação educação e mercado de trabalho.

Dentre as dificuldades encontradas, podemos citar a desatualização do banco de dados institucional referente aos alunos, resultando na impossibilidade de contato com 30% (97) destes; a apatia de muitos egressos em responderem ao questionário, pois 19% (42) se recusaram a participar e 37% (82) ignoraram o

convite para participação da pesquisa. Entre os empregadores, destacamos a dificuldade de acesso aos gestores e responsáveis pela área de recursos humanos para apresentação da pesquisa e convite para participação.

O desenvolvimento desta pesquisa indicou a necessidade de aprofundamento nas discussões institucionais sobre a matriz curricular dos cursos técnicos, com melhor distribuição entre a carga horária teórica e a carga horária prática; e no âmbito do IF Goiano – *Campus Morrinhos*, reavaliação das áreas dos cursos ofertados com vistas ao atendimento das demandas das empresas e da população e, ainda, maior integração entre as instituições de ensino e os representantes do setor produtivo, reforçando o enfoque da atuação dessas instituições como agentes de contribuição nas ações que favorecem o desenvolvimento local e regional.

Para futuros estudos sobre essa temática, sugere-se que sejam avaliados os fatores envolvidos na relação entre educação e mercado de trabalho, contribuindo para a retroalimentação das políticas educacionais voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. G. **A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior numa Perspectiva Educativa**: o caso da Faculdade de Ciência e Tecnologia. 2003. 484 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003.

BRASIL. **Lei n. 3.552**, de 16/02/1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3552.htm>. Acesso em: 17 maio 2015.

_____. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Educação Profissional**: um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: SEFOR, 1995. Disponível em: <<http://www.oocities.org/projetopiracema/ArtigosGlobo/EducacaoProfissional.html>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 9 maio 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 16/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 39/2004**. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 20 de maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica** (Proposta em discussão). 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2015.

_____. Ministério da Integração Nacional. **Plano Estratégico de Desenvolvimento do Centro-Oeste (2007-2020)**. 2007a. Disponível em: <http://www.sudeco.gov.br/documents/20182/25746/web_pdco_full.pdf/947ff447-ad43-4e5f-a5e7-4cf28d8f5ad2>. Acesso em: 27 fev. 2017.

_____. Ministério da Integração Nacional (MI). Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional (SDR). Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA). **Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR): Sumário Executivo**. 2007b. Disponível em: <http://www.integracao.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=240b7eb3-af5d-458a-ad65-1e9f4d5e9095&groupId=24915>. Acesso em: 27 fev. 2017.

_____. **Lei n. 11.741**, de 16/07/2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 17 jun. 2016.

_____. **Lei n. 11.892**, de 29/12/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 17 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13381:pesquisa-revela-empregabilidade-de-ex-alunos-da-rede-federal>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 jun. 2015.

_____. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR). **I CONFERÊNCIA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL (CNDR)**. Documento de referência. Brasília: SDR/MI, 2012.

_____. **Lei n. 13.415**, de 16/03/2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 19 fev. 2017.

CIAVATTA, M. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.100-137.

DALLABRIDA, V. R. **Desenvolvimento regional: por que algumas regiões se desenvolvem e outras não?** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

DAZZANI, M. V. M.; LORDELO, J. A. C. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In: LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. M. (Org.). **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p.15-21. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6214/1/Estudo%20com%20egressos.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2016.

DEMO, P. Educação Profissional: vida produtiva e cidadania. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.24. n.2, maio-ago. 1998.

GUIMARÃES, E. L. **A Trajetória Profissional dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas – IFNMG Campus Januária**. 2011. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Cidades. **Morrinhos 2015**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ensino – matrículas, docentes e rede escolar. 2016. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/morrinhos/panorama>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

_____. **Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.07.2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=go&tema=estimativa2016>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS - IMB. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento – SEGPLAN. Governo de Goiás. **Goiás em dados - 2015**. Gerência de Sistematização e Disseminação de Informações Socioeconômicas. 2016. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/viewcad.asp?id_cad=1501>. Acesso em: 27 fev. 2017.

NAJBERG, E.; BARBOSA, N. B. Abordagens sobre o Processo de Implementação de Políticas Públicas. In: **EnAPG – ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNANÇA**. São Paulo, 22 a 24 de novembro de 2006. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ENAPG276.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2015.

PEREIRA, L. A. C. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: SETEC/MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

RAMOS, A. F.; FRANÇA, R. L. **Educação profissional: políticas públicas para o ensino técnico profissionalizante**. 2005. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC20.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2015.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. *et al.* **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.42-57.

RUA, M. G. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. 1998. Disponível em: <http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/rua%20maria%20_%20analisedepoliticaspublicas.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2015.

SAMPAIO, R. L. **Ensino técnico e inserção profissional: a visão dos egressos do Cefet-BA e de seus empregadores**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, D. C. **Contextualização: políticas públicas no Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/19158/contextualizacao-politicas-publicas-no-brasil>>. Acesso em: 29 maio 2015.

SILVEIRA, F. F. O mercado está uma fera: o desenvolvimento moral na educação profissional e as mudanças no mundo do trabalho. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, v.1, n.1, p.77-88, 2006.

SILVEIRA, O. M. C.; CARVALHO, L. T. Estratégias metodológicas para pesquisa com egressos. In: LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. M. (Org.). **Estudos com estudantes egressos**: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Salvador: EDUFBA, 2012. p.45-75.

TÁMEZ, C. A. S.; MORAES JUNIOR, J. J. **Finanças públicas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

TCU. **Relatório de Auditoria**. Tribunal de Contas de União. Brasília, 2013. Disponível em: <www.tcu.gov.br/consultas/juris/docs/judoc/acord/20130315/ac_0506_08_13_p.doc>. Acesso em: 7 set. 2016.

Data da submissão: 23/04/2017

Data da aprovação: 13/05/2017

O DESENVOLVIMENTO DE SABERES E A APRENDIZAGEM ATIVA NA FORMAÇÃO DE ENGENHEIROS: O CASO DO PROTÓTIPO BAJA NO CEFET-MG¹

The knowledge development and the active learning in engineering education: the BAJA prototype at CEFET-MG

SILVA, Jarbas da Cunha²

TONINI, Adriana Maria³

RESUMO

Este artigo apresenta resultado de pesquisa que objetivou compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento de saberes de engenheiros no projeto do protótipo de veículo BAJA no CEFET-MG. Considerou-se *Saberes*, as capacidades configuradas em: *saber fazer* - habilidades técnicas; *saber pensar* - conhecimentos; e o *saber ser e agir* - atitudes. No estudo de caso e pesquisa empírica, realizada em 2016, se identificam os saberes desenvolvidos pelos participantes, avaliam-se suas interações, e se relaciona a experiência à teorização da Aprendizagem Ativa de John Dewey. A pesquisa é de natureza qualitativa e descritiva. Os instrumentos metodológicos foram: observação de campo e entrevistas. Pela *Análise de Conteúdo*, suas inferências e interpretações, concluiu-se que o projeto é um exemplar de um processo educativo baseado na aprendizagem ativa, viabilizado pela *Aprendizagem Baseada em Problemas*, promovendo a construção de competências transversais, ou seja, de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao engenheiro.

Palavras-chave: Educação em Engenharia. Aprendizagem Ativa. Aprendizagem Baseada em Problemas.

ABSTRACT

This paper presents a research that aimed to comprehend the learning process and development of the engineer's knowledge through the vehicle project called BAJA at CEFET-MG. Knowledge was assumed as a set of capacities: knowing how to do - linked to technical skills; knowing to think - knowledge; knowing how to be and to act - attitudes. The case study and the empirical research carried out in 2016, identify the developed knowledge by its participants, assess their interactions, and relate the experience to John Dewey's active learning theory. This is a qualitative and descriptive research. Its methodological means were field observation and interviews. By the Content Analysis, its inferences and interpretations, this experience is an exemplary project based on active learning, in a student-centered approach, made viable through the Problem Based Learning approach that promotes the building of transversal competencies, i.e., knowledge, skills, and attitudes required for the engineers.

Keywords: Engineering Education. Active Learning. Problem Based Learning.

¹ O presente trabalho é resultante da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, em fevereiro de 2017.

² Graduado em Economia pela PUC Minas. Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Atualmente, é membro do grupo de pesquisa FORQUAP/CAPES. E-mail: <jcsqforit@gmail.com>.

³ Doutora em Educação pela UFMG, Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG, graduada em Engenharia Civil, Professora da UFOP-MG e atualmente é Diretora de Engenharias, Ciências Exatas, Humanas do CNPq. E-mail: <atonini2@hotmail.com>.

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo, configurado como a era do conhecimento, apresenta um cenário de competição entre as organizações, pressionando-as a desenvolver e manter: acesso a recursos e tecnologias; domínio técnico para produzir com eficiência e qualidade; bem como pessoal qualificado para desenvolver processos, produtos e serviços. A despeito de tais demandas - de ordem econômica e técnico-científicas - terem se configurado como fenômeno da crescente mudança paradigmática do modo de produção e de organização do trabalho e sua reestruturação produtiva,⁴ é sobre o trabalhador que tal fenômeno se apresenta de forma mais preeminente.

Essas circunstâncias demandam um trabalhador ativo e reflexivo e reafirmam o lema da educação continuada como estratégia de desenvolvimento dos indivíduos e sociedades. Para tanto, Delors *et al.* (2010) defendem: o *aprender a conhecer*, dimensão relativa ao conhecimento geral e específico; o *aprender a fazer*, relativo às habilidades técnicas; e o *aprender a ser* e a *conviver*, dimensões que contemplariam um saber atitudinal e um senso de corresponsabilidade. Ou seja, almeja-se um indivíduo que tenha conhecimentos, habilidades e atitudes; e o mundo do trabalho demanda trabalhadores cada vez mais competentes para enfrentar situações diversas, adversas e imprevistas de seu cotidiano.

Nesse contexto, engenheiros com conhecimento técnico, habilidades gerais e específicas e que agreguem valor são muito demandados pelas organizações. No Brasil, há carência na formação adequada dos engenheiros (PINTO; OLIVEIRA; NUNES, 2010; SOUZA; PINTO; PORTELA, 2010); apesar de aperfeiçoamentos na legislação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e com a Resolução 11/2002 do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)⁵ para os cursos de engenharia. Mas, para os autores, tais diretrizes ainda não se encontram totalmente incorporadas.

A legislação introduziu o conceito de competência em uma abordagem transdisciplinar incentivando a integração de áreas de conhecimento para o entendimento de fenômenos, problemas, e construção de projetos comuns. Competência é termo multidimensional, ora refere-se à especialidade técnica de um trabalhador, ora a um conjunto de capacidades. Nesta pesquisa, considera-se que competência engloba um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, configurado no fazer prático e na intervenção ponderada, considerando-a como integração de saberes e gestão do conhecimento de forma geral, sendo passível de ser trabalhado no processo educativo potencializando uma educação integral. As DCNs, ensejaram uma reformulação na formação dos engenheiros, estabelecendo um perfil do egresso vinculado a uma lista de competências a serem desenvolvidas, e almejou-se, além da assimilação dos conteúdos técnico-científicos, incluir atributos referidos às competências não técnicas, capacitando-o a desenvolver atividades, processos, produtos, serviços, tecnologias e a resolver problemas de toda ordem.

Entretanto, de forma geral, a educação em engenharia é tradicional, caracterizada por: práticas pedagógicas centradas no professor e na transmissão de saberes pela

⁴ Fenômeno iniciado nos anos de 1970 nos países desenvolvidos e que alcançou o Brasil na década de 1990.

⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

aula expositiva; resolução de exercícios e trabalho de conclusão de curso; pouca integração entre teoria e prática (OLIVEIRA, 2005); além de uma organização curricular conteudista e tecnicista, contrária ao caráter multidisciplinar da engenharia, caracterizando a formação como um mero treinamento e colocando em questão a formação integral. Nessa perspectiva, a relação professor-estudante é “vertical”, e o professor “detém o poder decisório quanto a metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc.” (MIZUKAMI, 1986, p.4).

Há atualmente uma tendência crescente pelas estratégias pedagógicas ativas⁶ na educação profissional tecnológica e busca-se a conciliação entre conteúdos e competências, incorporando novas práticas para uma aprendizagem mais reflexiva e efetiva. Acredita-se que práticas pedagógicas integradoras de conhecimentos, como a aprendizagem por projetos e situações-problema significativos (PERRENOUD, 1999), desenvolvam nos estudantes uma melhor preparação profissional. Nesse cenário, o CEFET-MG oferece alguns projetos de extensão, como as equipes de competição do Núcleo de Engenharia Aplicada a Competições (NEAC), que desenvolvem protótipos. Assim, considerando as necessidades de formação do engenheiro, esta pesquisa adotou como estudo o caso a equipe CEFEST-BAJA⁷ e suas atividades no desenvolvimento de um protótipo de veículo para participar da competição SAE-Brasil.⁸ A experiência possibilita a aplicação prática de conhecimentos teóricos pelo estudante que se envolve em um projeto real, tornando a experiência relevante em termos de aprendizado.

Portanto, o problema da pesquisa foi compreender *como* é o processo de aprendizagem e desenvolvimento de saberes do engenheiro no projeto CEFEST-BAJA. Para tanto, os objetivos específicos foram: identificar competências pedagógicas docentes na atuação mediadora em interação com os estudantes; identificar saberes desenvolvidos no processo de aprendizagem; avaliar a percepção dos participantes no processo formativo; e verificar o pressuposto teórico da vinculação desse projeto com a teorização da Aprendizagem Ativa (AA) e seus desdobramentos práticos via Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), pois numa primeira abordagem não se verificou vinculação às teorias educacionais.

MÉTODO

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois se analisa e discorre sobre os aspectos e percepções dos envolvidos na experiência; e descritiva, pois se busca caracterizar um fenômeno educativo e seus elementos constituintes. Justifica-se o estudo de caso, uma vez que o projeto não foi objeto de estudo anterior. Como fonte de dados, procedeu-se às observações de campo durante o ano de 2016; e às entrevistas semiestruturadas⁹ em agosto de 2016 com 17 estudantes e dois professores, a orientadora da equipe

⁶ Segundo o XLIII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia 2015, a prática tradicional de transmissão de conhecimentos sendo assimilados passivamente pelos estudantes ainda se faz presente.

⁷ CEFEST é um acrônimo para a junção das palavras Cefet e Fast (rápido em inglês). Baja é o termo proveniente do inglês para designar a categoria de veículos modificados para competição *off road*. A equipe e o veículo têm o mesmo nome.

⁸ Subsidiária da *Society of Automotive Engineers* (SAE), criada em 1976 nos Estados Unidos. SAE-BRASIL. 2016. Disponível em: <<http://www.saebrasil.org.br>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

⁹ Os roteiros de entrevistas foram submetidos ao Comitê de Ética via Plataforma Brasil.

e um orientador técnico do NEAC. Para as entrevistas, adotou-se a *Análise de Conteúdo* temático (BARDIN, 1977), de modo a compreender a dimensão qualitativa e as condições em que o processo formativo ocorre. Assim, consolidou-se o Quadro Categorias de Análise, apresentado na seção Análises dos Resultados.

O PROCESSO EDUCATIVO: ASPECTOS E PERSPECTIVAS

O processo educativo sócio-histórico e culturalmente construído ocorre na prática pedagógica do ensinar e aprender, consubstanciados na relação ensino-aprendizagem. Daí depreende-se que há alguém que ensina, alguém que aprende, e algo que se ensina, o objeto do conhecimento. Esta é uma visão simplificada, pois poderíamos adicionar: o propósito do ensino; o currículo; a avaliação; os recursos disponíveis; o contexto socioeconômico e seus desdobramentos sociais; além da subjetividade e das interações dos envolvidos no processo educativo.

Por *aprendizagem*, Houdé (2011, p.45) considera que esta “consiste em modificar a capacidade [do aprendiz] de realizar uma tarefa a partir de uma interação com o ambiente”; por sua vez, o ensino deve ser e é muito mais do que transferir conhecimento, é “criar as possibilidades para sua produção” (FREIRE, 1996, p.47) em uma experiência educativa transformadora. A despeito de tais concepções, esses elementos organizados num processo dinâmico de apropriação e reelaboração de saberes configuram uma “totalidade” (LOPES, 1996, p.105), o processo educativo.

Na educação temos as teorias que se referem aos princípios orientadores da prática pedagógica. Como consequência, temos os modelos pedagógicos que oferecem o modo *como* as interações professor, estudante e objeto de estudo ocorrerão. Entretanto, há diversas teorizações e tendências educacionais, cada qual dando ênfase a princípios para estabelecer sua configuração enquanto teoria.

A APRENDIZAGEM ATIVA (AA)

Contrário à escola tradicional, John Dewey (1859-1952) buscou estabelecer os princípios de uma *aprendizagem ativa*¹⁰ fundamentada no *pragmatismo* e no *experimentalismo*.¹¹ Dewey é tido como o primeiro¹² a fundamentar filosoficamente a concepção de uma *escola ativa* afirmando que o ensino e a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes estariam relacionados ao aprendizado prático, ao aprender fazendo. A AA estaria vinculada ao fazer e se iniciaria pelo enfrentamento de um problema, deflagrando o ato de pensar reflexivamente (DEWEY, 1979, p.22). Num segundo momento haveria a definição da natureza

¹⁰ Inicialmente nomeada de Educação Progressista por Dewey e que mais tarde deu corpo à concepção da Escola Nova ou Escola Ativa.

¹¹ Pragmatismo, princípio no qual o sentido das ideias advém do desdobramento e da dinâmica das ações e práticas individuais e sociais, estas interdependentes. Já o experimentalismo é o princípio que orienta estender o método experimental, baseado na experiência, a todos os âmbitos da vida, fazendo a leitura da realidade pela experiência vivida.

¹² Já havia também um movimento de renovação da escola tradicional na Europa com as iniciativas de Adolphe Ferrière que em 1899 fundou na Suíça o Birô Internacional das Escolas Novas.

do problema; o levantamento das hipóteses de solução; a verificação lógica da aderência das hipóteses com a especificidade do problema, a pesquisa para encontrar a solução; e finalmente a verificação experimental da hipótese compatível (DEWEY, 1979). O que se propõe é o uso do método da investigação científica empírica, pois a experiência é um método “capaz de pôr à prova um conhecimento e capaz de conduzir a sua retificação” (ABBAGNANO, 1982, p.390), assumindo-se, assim, que o conhecimento só pode advir da experiência.

A resolução de um problema resultaria de um processo dialético de reflexão da realidade buscando suas contradições e examinando elementos envolvidos; para Dewey, “refletir é olhar para trás sobre o que foi feito e extrair os significados positivos, que irão constituir o capital para se lidar inteligentemente com posteriores experiências” (DEWEY, 2010, p.92), configurando uma resposta ou síntese diante de problemas. Nesse sentido, a curiosidade, o enfrentamento dos problemas, a experiência humana prática e suas interações - com pessoas, condições objetivas, subjetivas, coisas e fatos - constituem a “estrutura da experiência” (DEWEY, 1979, p.44) do aprendizado. Dewey defende que as experiências educativas deveriam se articular com a realidade, sendo interessantes ao estudante, além de ter uma conexão com um uso futuro. Assim, buscou-se construir uma teoria da *experiência*, que guiaria a educação, tornando-se o ponto de partida para o conhecimento, ao passo que configuraria o modo da aprendizagem, seu formato e sua aplicação. A função da educação poderia então ser definida como o “alargamento da experiência” (DEWEY, 1979, p.199), pois, para o autor, educação significa *crescimento*, em que *continuidade* e *interação* não se separam, mas se interceptam.

Não desconstruindo a educação tradicional, Dewey defende que a AA, a organização curricular e os métodos de ensino, assim como os recursos e a organização social da escola, deveriam ser baseados na experiência e direcionados por “ideias que, quando articuladas e coerentes, formam uma filosofia da educação” (DEWEY, 2010, p.30). Essa abordagem para conduzir o processo educativo requer estratégias como os projetos de atividades práticas, que deveriam apresentar as seguintes condições: serem interessantes e evocarem a curiosidade, emoções e desejos; terem significado e valor envolvendo os indivíduos com responsabilidade; apresentarem problemas despertando indagações e busca por informações via observação, leitura, consulta a especialistas; serem passíveis de desenvolvimento, apresentando continuidade e integração (DEWEY, 1979, p.215).

Sobre o papel do educador, este deveria proporcionar direção e desafio, além de situações e condições objetivas em que se processa a experiência da aprendizagem, colocando-se “não como ditador, nem como simples aprendiz, mas como orientador intelectual da experiência partilhada por todo o grupo” (DEWEY, 1979, p.4). A AA levaria ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, competências que possibilitam um desenvolvimento cognitivo avançado. As competências cognitivas avançadas são referendadas na *Taxonomia de Bloom*, estudo que classifica os objetivos da aprendizagem em habilidades mais simples - conhecer, compreender, aplicar - e, num nível mais avançado, as capacidades de analisar, sintetizar e avaliar ou criar conceitos, princípios, processos e procedimentos (BLOOM *apud* ARMSTRONG, 2016), capacitando os indivíduos em operações complexas. Sumarizando a teorização da AA, esta é, portanto, a abordagem na

qual o estudante, com sua participação ativa, se depara com o enfrentamento de problemas e constrói reflexivamente soluções, tendo o conhecimento como um desdobramento da própria experiência educativa.

OUTRAS CORRENTES TEÓRICAS

A busca por compreender o processo de construção do conhecimento levou à concepção da educação como uma construção humana, o *construtivismo*. Nessa teorização o conhecimento é produto de construções resultantes de reconfigurações que geram novas estruturas mentais para representar a realidade. Para Piaget (1896-1980), a ação do indivíduo apresenta um caráter intrinsecamente cognitivo, uma vez que o *saber fazer* é a tomada de consciência da própria ação, ao passo que compreender é dominar a ação na situação (PIAGET, 1978, p.176).

A passagem de conhecimentos práticos para o nível mental se efetua via situação problematizadora e estes seriam assimilados, acomodados e reorganizados, isto é, classificados, hierarquizados e armazenados na estrutura cognitiva após uma autorregulação ou *reequilibração*; o que levaria ao desenvolvimento de uma consciência, à apropriação de conhecimento e à aprendizagem que ocorre em função dessa reorganização incremental (PIAGET, 1978). O docente é considerado um mediador indispensável, propiciando condições de aprendizagem por práticas pedagógicas e “dispositivos de partida suscetíveis de apresentar problemas úteis à criança e, em seguida, organizar contraexemplos que forcem a reflexão [...] a pesquisa e o esforço” (PIAGET, 1974, p.18) promovendo o desenvolvimento cognitivo.

Adicionalmente, o sócio-construtivista Vygotsky (1896-1934) teorizou que o *desenvolvimento* e a *aprendizagem* são produtos da interação social e do processo histórico de construção do conhecimento. Sendo que é pela interação linguagem e ação - comunicação - que surge o desenvolvimento da consciência e inteligência (VYGOTSKY, 2010, p.12) e, por consequência, o processo educativo, tornando-o um ato dialógico que leva à compreensão da realidade e aos conhecimentos (SANTOS, 2014). Outra contribuição de Vygotsky é o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP); devido ao fato de a capacidade de aprender variar de pessoa para pessoa, existiria uma zona/área de aprendizado e desenvolvimento que é o campo definido como o percurso que está “entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente [por si só] de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 2010, p.97). Aprendizagem e desenvolvimento são intrinsecamente relacionados, mas, para o autor, é o aprendizado que conduz ao desenvolvimento, porque gera a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Em Vygotsky, a ação de ensinar tem um caráter de atividade interativa e relacional entre professor e estudantes. O professor, por sua prática pedagógica, deve proporcionar atividades que deflagrem as ZDPs e ser o interlocutor de uma relação pedagógica dialógica, que favoreça o aprendizado e a construção compartilhada de conhecimentos num processo dialético, “pelo confronto de posições, num processo que nada tem de linear, mas que é conduzido por conflitos e desafios” (LOPES, 1996, p.112).

Outra teorização sobre o processo educativo é a *Aprendizagem Significativa* (AS) cuja tese é a de que uma nova informação ou “ideias expressas simbolicamente são relacionadas de forma não arbitrária e substantiva (não literal) para o que o aprendiz já conhece, nomeadamente, para algum aspecto relevante e já existente na sua estrutura cognitiva” (AUSUBEL, 1968, p.38). É nesse percurso que o “significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito” (MOREIRA; CABALLERO; RODRIGUEZ, 1997, p.19) e, portanto, significativo. Por *não arbitrário* considera-se que o elemento - fato, informação, conceito, proposição, material ou conhecimento - se relaciona sem imposição com a estrutura cognitiva e os conhecimentos prévios do indivíduo. Essa condição teria uma vinculação à predisposição da vontade do indivíduo, que se traduziria no desejo em aprender, transformando o processo educativo numa atividade prazerosa ao estudante (MOREIRA *et al.*, 1997). O outro pilar da teoria, o conceito de *substantividade*, significaria o entendimento da natureza do novo conhecimento, a ideia de sua consistência, sua parte real, essencial, sua matéria. O conhecimento prévio serviria como *âncora* e “de matriz ideacional e organizacional para incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos [...] na estrutura cognitiva” (MOREIRA; CABALLERO; RODRIGUEZ, 1997, p.19), em que elementos simples são articulados a conceitos maiores, gerais e inclusivos, formando e representando a experiência individual.

As correntes teóricas referenciadas enfatizam o papel da interação dos sujeitos no processo educativo, suas subjetividades, bem como o ambiente e as condições externas favoráveis à experiência do processo pedagógico ativo baseado no fazer e no resolver problemas da realidade. Mas que abordagem pedagógica é levada a cabo neste processo formativo de construção de saberes? A despeito da dificuldade de se adotar tais teorizações educacionais, na educação em engenharia, a PBL apresenta-se como uma estratégia compatível, pois promove uma aprendizagem perene, o pensamento crítico e a autonomia, permitindo o desenvolvimento intelectual e a formação de saberes (CASALE, 2013, p.33).

A PBL

A PBL é uma estratégia pedagógica, caracterizada pelo contexto do enfrentamento de problemas complexos “para estimular o desenvolvimento de pensamento crítico e habilidades de solução de problemas, [bem como] a aprendizagem de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão” (RIBEIRO, 2005, p.32). A origem da PBL é incerta,¹³ mas estudiosos (GRIMONI *et al.*, 2012; MATTASOGLIO NETO *et al.*, 2014; RIBEIRO, 2005) apontam uma matriz filosófica em Dewey.

CARACTERÍSTICAS GERAIS

O propósito é a construção e/ou reelaboração coletiva e individual de saberes a partir da experiência na resolução de problemas contextualizados - em disciplinas

¹³ Como primeiro registro de adoção formal da PBL, Ribeiro (2005) aponta que, em 1969, a Universidade *McMaster* (Canadá) adotou a PBL para a Educação de Medicina. Posteriormente, a experiência se disseminou e, em 1976, a Universidade de Maastricht (Holanda) tornou a PBL o eixo do seu processo educativo.

ou projetos multidisciplinares -, trazidos e apresentados no início do processo pelo professor, escolhidos pelos estudantes ou até mesmo problemas imprevistos. Busca-se promover a investigação, a compreensão e a resolução de um dado problema, através do levantamento de hipóteses para sua solução, que se tornarão objetivos e questões de estudo, investigação e aprendizagem; em seguida, aplicam-se e/ou executam-se tais hipóteses e, posteriormente, avalia-se sua eficácia. O conhecimento é construído pelas atividades práticas sobre o objeto de estudo. Nessa abordagem, o currículo deve ser pensado em função do objeto de estudo, dos saberes que se deseja desenvolver e ser submetido ao processo e ao ambiente de aprendizagem, que deve contemplar um conjunto de condições objetivas favorecedoras da aprendizagem.

Ainda quanto ao desenvolvimento das atividades, a partir dos problemas postos, deflagra-se o trabalho de planejamento de ações - práticas ou mesmo teóricas - e de direção, de motivação, bem como a busca de informações. Dá-se início a um processo de interação entre os participantes englobando a produção, apreensão, organização, gestão, representação e discussão sobre o problema e as alternativas ou hipóteses de soluções, buscadas no acervo de conhecimentos prévios e em outras fontes externas, a serem pesquisadas, analisadas e postas à prova, incluindo a avaliação de pares, relatórios e apresentações, seminários etc.

Ressalta-se que esse processo é potencializado pela dinâmica do trabalho em equipe e pelas discussões, pois é por elas que ocorre o confrontar com os saberes prévios, com as diferentes opiniões, com as hipóteses e suas inadequações frente ao problema e o exercício individual da exposição dos estudantes, desenvolvendo habilidades técnicas e não técnicas, tais como a comunicação, o trabalho em equipe, a visão global do problema, a ética, a corresponsabilidade, entre outras.

Diferentemente do modelo da aula tradicional, em que “tudo já está determinado e há pouco para ser descoberto” (SOUSA, 2015, p.28), na PBL, o estudante não é mais o receptor passivo, tornando-se protagonista do processo de autoaprendizagem e de descobertas - de forma ativa e reflexiva - e na interação e no compartilhamento coletivo de informações e conhecimento para a solução do problema. Tal processo busca dar voz aos estudantes, permitindo a tomada de decisões, num processo de *empoderamento*, conferindo-lhes um sentimento de responsabilidade e significação.

É nessa dinâmica dialógica e dialética que se busca integrar teoria, prática e consolidar a aprendizagem. Nesse processo, deve-se buscar, a partir do acervo de conhecimentos dos estudantes, a síntese, a reelaboração e a construção de novos saberes, *intra* ou *interdisciplinares* em toda a sua potencialidade. Ressalta-se a importância da relação professor-estudante, da comunicação e da interação, pois na PBL esta relação é mais horizontal; o foco é menos no ensino e mais no processo de aprendizagem, o professor se coloca como um colaborador do processo, se transformando de *detentor do saber* a *condutor* de uma experiência educativa (SOUSA, 2015; DEWEY, 1979). O professor atua como mediador e orientador do processo no tratamento do problema, sem, contudo, oferecer respostas, “o professor precisa guiar, sem conduzir; apoiar, sem dirigir [além de avaliar] o problema, o estudante e sua própria atuação [...]” (DELISLE, 2000 *apud* SOUSA, 2015, p.27). Os atributos do educador que trabalha com PBL também se categorizam em *conceituais*, *procedimentais* e *atitudeis* e determinam em

parte a experiência educativa, tais como: zelar, orientar e criar condições objetivas favoráveis; mobilizar pessoas e recursos, postando-se como coaprendiz; observar, escutar e compreender as intersubjetividades para decidir quando intervir; questionar e promover a discussão; fornecer *feedback*, intervindo para corrigir erros, rumos e promover ajustes etc. (CASALE, 2013).

Na prática, não há um formato único para a aplicação da PBL, este dependerá: da natureza do problema; do conhecimento, de habilidades e atitudes a desenvolver; do nível de desenvolvimento e aprendizado dos estudantes; dos recursos materiais e das condições objetivas disponíveis etc. Dentre as experiências existentes, a *Universidade de Maastrich* (Holanda) adotou um modelo que consiste em *Sete Passos* - que também se iniciam com um problema - os quais os estudantes devem seguir (MATTASOGLIO NETO *et al.*, 2014, p.31; SOUSA, 2015, p.13). Entretanto, não se deve desconsiderar o caráter iterativo e flexível necessário ao processo de aprendizagem, pois pode-se retornar a um ponto para reavaliá-lo ou aprimorá-lo. Qualquer que seja o formato, a PBL contempla ações deliberadas, proporcionando um processo de absorção de novos saberes, sua reelaboração e aplicação.

Quanto à *natureza dos problemas* na PBL, estes devem ter pouca informação indicativa quanto ao método de solução, de forma a mobilizar diversos recursos cognitivos em uma ZDP, levando o estudante a avançar em áreas de conhecimento. Em engenharia, problemas se apresentam na forma de especificações e restrições técnicas de variadas naturezas, como medidas, materiais e tecnologias, aplicações físicas, podendo se configurar como uma construção, um processo, uma atividade ou um projeto de longa duração. Assim, na transposição de problemas para a educação em engenharia, a PBL pode se caracterizar como uma Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project Based Learning*, PjBL) (RIBEIRO, 2005, p.47). A adoção dos projetos leva o estudante a enxergar a realidade de forma integral, considerando as múltiplas influências de um tópico ou problema envolvido, levando o estudante a estabelecer relações e inferências, construindo um “saber relacional” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.45). Seja no desenho de um produto ou na resolução de um problema, a experiência de aprendizagem permeada pela cultura do projeto compete os estudantes a exercitarem várias habilidades técnicas e não técnicas. Tanto a PBL quanto PjBL têm sua origem em um problema; são estratégias que viabilizam a AA, apresentando fatores e elementos comuns que se configuram em semelhanças.

A PBL, O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E A RELAÇÃO COM O SABER

Nesta abordagem, fatores como *predisposição*, *motivação*, *autonomia* e *desejo* devem ser considerados, uma vez que sem estes a construção de conhecimento não se efetiva, pois “só há saber em uma certa relação com o saber, só há aprender em uma certa relação como o aprender” (CHARLOT, 2001, p. 17). Trata-se de uma postura do indivíduo diante do conhecimento, de seus objetos de aprendizagem e dos problemas e desafios que enfrenta. Tais aspectos referem-se à capacidade de mobilizar um conjunto de saberes para solucionar problemas com uma postura reflexiva, ou seja, “[...] fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se [na ação]” (PERRENOUD, 1999, p.8). Expandindo essa noção

e sua aplicabilidade, de uma área de domínio para outra, de forma coerente às especificidades das situações-problema, chegamos à noção de *competências transversais*, um construto intencional capacitando o indivíduo a agir, se adaptar, compreender e intervir no mundo, de forma reflexiva frente às situações diversas (REY, 2000). Nesse sentido, a competência revela e “é uma disposição para com a oportunidade [e uma] potencialidade do sujeito” (REY, 2002, p.48), tendo em vista que sua efetivação implica estar atento a aspectos e perspectivas que configuram a transversalidade.¹⁴ É na integração dos conhecimentos *tácitos* com os *formalizados*, mobilizando-os na ação e em práticas pedagógicas problematizadoras que vão sendo construídas as competências transversais (PERRENOUD, 1999, p.36).

O desenvolvimento de competências está diretamente relacionado ao aprendizado prático, ao pensamento reflexivo, à autonomia e é através da interpretação de problemas e concepção de soluções que os indivíduos selecionam “os fatos aos quais se ater e os [organizam, guiados] por uma apreciação da situação que dá a ela coerência e estabelece uma direção para a ação” (SCHON, 2000, p.16). Esta *epistemologia da prática* (SCHON, 2000) significa “conhecer na ação” e “refletir na ação”. Seria através desse percurso que utilizam-se as competências já consolidadas e constroem-se e relacionam-se outras. À prática reflexiva, reforça-se a necessidade de uma nova disposição do indivíduo com o objeto de estudo, com relação ao saber e com a própria educação enquanto forma de construir e aprender conhecimentos, e não somente de reproduzi-los, como o é num percurso de formação, consoante ao prescrito na AA e na PBL.

O ESTUDO DE CASO – A EQUIPE CEFAS-BAJA, SUAS ATIVIDADES E O CONTEXTO

A equipe¹⁵ foi criada em 1996 para participação na competição anual Baja SAE-Brasil,¹⁶ destinada a estudantes de engenharia. O que se propõe é a construção de um protótipo de veículo *off road*, no qual se aplica na prática conhecimentos teóricos adquiridos. Promove-se a avaliação comparativa entre projetos, e o objetivo maior é a preparação profissional do futuro engenheiro. Esse processo envolve o estudante em um projeto real de desenvolvimento, desde sua concepção, construção e testes, levando-o a desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes, o que torna a experiência relevante em termos de aprendizado extracurricular,¹⁷ ao passo que dispara um processo dinâmico de aprimoramento do protótipo.

Os regulamentos SAE definem as regras da competição e as especificações básicas do veículo, que deve ser projetado e construído inteiramente pelos estudantes.¹⁸ O veículo deve ser capaz de operar sobre terrenos acidentados apresentando

¹⁴ Segundo o *Dicionário Aurélio*, transversalidade é a qualidade do que é transversal, ou seja, que passa, ou que está, de travé ou obliquamente, de forma atravessada ou ainda colateral.

¹⁵ Nos referiremos variavelmente “à equipe”, “ao projeto CEFAS-BAJA”, ou ao “projeto” de forma geral, uma vez que tanto a equipe e suas atividades quanto o projeto do veículo em si apresentam uma totalidade intrínseca.

¹⁶ Subsidiária da SAE International.

¹⁷ Fonte: <www.saebrasil.org.br>.

¹⁸ Salvos alguns elementos adquiridos de fornecedores - caso do motor, amortecedores e pneus -, uma vez que estudantes e instituições não possuem meios materiais de fazê-los.

tração para vencer obstáculos. Como critérios avaliativos, há os testes estáticos, como: Conforto, Segurança no Sistema de Abastecimento, Inspeção Técnica e de Segurança etc. Outra fase é a avaliação do relatório técnico e apresentações orais. A fase final é a dos testes dinâmicos, em pista, em que são verificados: frenagem, tração, suspensão, manobrabilidade, aceleração e velocidade final, além do enduro de resistência, quando o veículo é posto à prova em condições severas e deve demonstrar na prática uma *performance* satisfatória.

Por outro lado, há o Estatuto da Equipe, que define seu funcionamento e a organização.¹⁹ Quanto às funções dos participantes, estão previstas as figuras do Capitão de Equipe e um Gerente de Projetos. Este último é responsável pela integração das tarefas dos subsistemas técnicos, buscando a adequada execução e conformidade de escopo do projeto do veículo dentro do cronograma definido. Ao Capitão cabe a responsabilidade da representação institucional da equipe, respondendo por ela e liderando-a, conduzindo as reuniões, sendo responsável pelo veículo em geral e zelando pelo cumprimento do Estatuto. Além do piloto do veículo, os demais membros são distribuídos em subsistemas que compõem o veículo, e suas atribuições circunscritas às áreas técnicas: Suspensão e Direção, Estrutura, Freio, *Powertrain*, Eletrônica e *Design*. Ressalta-se o apoio institucional do NEAC, que fornece um galpão para as atividades administrativas, estudos e os recursos materiais para o projeto. Na mesma área se encontra a oficina onde se realizam as atividades práticas com máquinas e equipamentos industriais diversos etc. Adicionalmente, oito estudantes recebem bolsas de extensão, recursos estes repassados consensualmente à equipe, propiciando o custeio na construção e manutenção do veículo. Com relação à avaliação dos participantes no projeto, a avaliação individual é feita pela própria equipe, considerando o desempenho e, caso seja necessário, pelo professor orientador. O projeto conta com 23 estudantes das engenharias Mecânica, Elétrica, de Materiais e de Computação. O grupo é heterogêneo, com membros de ambos os sexos, faixa etária entre 19 e 30 anos e de diversos períodos de seus respectivos cursos. Já o Professor, escolhido pela equipe, é o elo de representação institucional junto ao CEFET-MG e à SAE nos dias da competição, além de dar suporte técnico, científico e até psicológico necessários para as atividades da equipe.

COMO FUNCIONA

É através das reuniões que os estudantes se deparam com o enfrentamento de problemas, o ponto de partida para a deliberação sobre as atividades desenvolvidas pela equipe. Este é um dos momentos de interação em que todos têm direito à fala, à proposição de sugestões, às críticas, à exposição de dúvidas e a posicionamentos individuais. A reunião é o fórum de deliberação, e as decisões são válidas pelo voto da maioria simples. As reuniões contemplam a apresentação, análise e discussão de problemas e atividades, práticas ou teóricas, das mais variadas naturezas. Os estudantes discutem a partir dos conhecimentos que têm, ao passo que se deparam com questões que não conhecem e que se tornam objetos de pesquisa e estudos. O professor faz ponderações nas discussões, porém sua presença é opcional, devido

¹⁹ Fonte: Estatuto da Equipe CEFAST BAJA CEFET-MG. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2016. Mimeografado.

à autonomia deliberativa da equipe. Assim, a partir das discussões, estabelecem-se tarefas, individuais ou para grupos, a serem feitas sobre problemas ou as lacunas em termos de tópicos e conhecimentos que se identificaram nas discussões, ou seja, é na reunião que se dispõem todas as ações da equipe.

As pesquisas são realizadas em livros, na internet, por meio de consulta a professores, ex-integrantes e especialistas. Os estudos promovem o aprofundamento de tópicos até então não dominados, promovendo a agregação de saberes. Ao longo da construção e previamente à competição realizam-se diversos testes normatizados de validação no veículo, bem como testes semelhantes aos da competição, configurando momentos de estudos e ajustes no projeto, testes estes que compõem os relatórios técnicos e são apresentados oralmente na competição; e representam o trabalho teórico-prático utilizado no desenvolvimento e na construção. Quanto às práticas de oficina, estas englobam diversas operações relativas à fabricação de peças, montagem e manutenção no protótipo e exigem o manuseio de ferramentas, instrumentos de medição e máquinas de uso industrial.²⁰ Essas práticas são executadas de maneira autônoma pelos estudantes, entretanto são instruídos pelos seus pares mais experientes. Por motivos analíticos, buscou-se dissociar as atividades de gestão do projeto técnico do veículo das atividades de gestão da equipe CEFAST-BAJA. Fazer a gestão de um projeto técnico é gerenciar a execução propriamente dita do projeto e envolve uma série de subprocessos correlacionados, consistindo num esforço em organizar e integrar as partes e atividades de um todo, de modo a entregar ao final de um período um resultado com certas especificações e restrições de prazo, qualidade e custo. Conduzidas pelo Gerente de Projeto, as atividades envolvem: a especificação dos requisitos do protótipo; o planejamento de planos de ação, definido o cronograma, os recursos materiais e humanos, os custos, os riscos etc.; execução, quando se materializam as atividades previstas; monitoramento e controle, atividades sistemáticas por meio das quais se procedem aos ajustes necessários e, para tanto, faz-se o uso de ferramentas de gestão e qualidade;²¹ e finalização, entrega do resultado e a avaliação do processo desenvolvido. A despeito dessa tentativa de planificação da execução do projeto, a ocorrência de problemas e imprevistos põe à prova a capacidade da equipe de reelaborar suas ações, tornando o gerenciamento do projeto um processo contínuo. De modo geral, a gestão da equipe é conduzida pelo Capitão, consistindo em assegurar o funcionamento em termos de recursos humanos, materiais, financeiros e operacionais, bem como a representação institucional da equipe. Após as competições, visando a uma melhor gestão, procede-se a uma reunião de avaliação da equipe e do projeto contemplando: a atuação dos estudantes, do desempenho nas apresentações técnicas, do teor técnico dos relatórios produzidos, do aprendizado com os erros e da *performance* do veículo nas provas. Ou seja, uma avaliação geral do desempenho da equipe, sendo este o momento em que buscam-se as correções e a melhoria contínua do projeto, aprimorando as atividades, a integração dos recursos, da gestão do tempo, das pessoas e do conhecimento. A *competição* é o ponto culminante de todo o processo

²⁰Tais como: torno mecânico, máquina de solda, calandra, furadeira de bancada, esmeriladora, prensa, guilhotina, mesa de gabarito, balança, acelerômetro, célula de carga, multímetro, *protoboard* (placa para teste de circuitos eletro-eletrônicos) e arduino (placa de desenvolvimento e prototipagem de circuitos ligada a um microcontrolador).

²¹Tais como a metodologia 5S, a Casa da Qualidade, PDCA, gestão de projetos, dentre outros.

de desenvolvimento do veículo, quando o resultado do trabalho é apresentado e avaliado externamente competindo com outras equipes/instituições. Entretanto, como as atividades do projeto encontram-se circunscritas num ciclo dinâmico, logo após a competição, já se iniciam os ajustes ou a projeção do veículo seguinte.

ANÁLISE DOS RESULTADOS DE PESQUISA

as análises de conteúdo temático se encontram organizadas em blocos de análise textual, segmentadas pelas categorias tomadas como conceitos-chave; e se discorrem sobre as subcategorias no interior destes blocos, conforme QUADRO 1.

QUADRO 1
Categorias de Análise

Categorias	Subcategorias
Saber fazer – Habilidades	a ação; o saber prático; a técnica.
Saber pensar – Conhecimentos	pensar reflexivo-crítico-técnico; pesquisa e investigação; planejar/projetar; conhecimento/prévio e potencial.
Saber ser e agir – Atitudes	trabalho em equipe; relação interpessoal, comunicação e interação; adaptabilidade a mudanças; autonomia.
A experiência de aprendizagem	problema; a reunião/interação; integração teoria e prática; aperfeiçoamento contínuo; aprendizado; o papel do professor.

Fonte: Elaboração dos autores.

SABER FAZER – HABILIDADES

O *saber fazer* é a categoria de análise fundamental nesta pesquisa, pois partiu-se do princípio do aprender pelo fazer. Fazer é dar existência a algo, trata-se de produzir, construir, criar ou transformar algo. Mas o importante não é simplesmente fazer e sim *saber fazer* e pôr em ação recursos adequados para alcançar um resultado. O *saber fazer* possibilita a vinculação teoria-prática, configura o saber prático e as *habilidades* em se fazer algo, o que em última instância configura a técnica, o resultado de um processo evolutivo de trabalho.

Na oficina o que não falta são atividades e operações a serem executadas envolvendo métodos de fabricação, modelagem e o manuseio de materiais, máquinas e equipamentos, instrumentos de medição e ferramentas - inclusive *softwares* computacionais - para cálculos, projeções e simulações. Nas observações de campo, verificou-se o desenvolvimento de diversas atividades, do projeto à montagem, como:

[...] fazer a gaiola, eu ajudei na parte de fazer os gabaritos, furei, parafusei milhões dos bloquinhos de *mdf* [...], foi nesta época que eu aprendi a mexer no torno, porque tive que fazer umas pecinhas de poliuretano, cortar o tubo, dobrar e montar para a solda [...] (E2).

Eu ajudei a fazer a suspensão dianteira [...], todas as peças, o desenho [...]. Aliás a soldagem foi toda minha do chassi [...], o cálculo do chassi foi todo meu (E15).

"[...] os cálculos eu mesma calculei, e muita coisa fizemos juntos, mas muita parte do desenho eu que fiz, os alívios da engrenagem fui eu que desenhei, eu que defini com a análise do *Solid* 'onde' podia aliviar e fiz mais de um jeito de alívio, foi usinado. Essa parte a gente fez desde a ideia inicial do projeto, fiquei até mandar fazer, até pôr no carro (E12).

[...] as laminações foi eu quem fiz, seria fazer as carenagens em compósito, em fibra de vidro no chapéu e no capô, e a proteção da CVT é fibra de carbono, ajudei a montar o carro em geral, o banco foi eu que fiz, fiz o desenho no computador, moldei, laminei (E4).

Os estudantes se envolvem em todas as fases, desde a concepção, passando pela modelagem e construção, até a finalização; e o saber fazer requer necessariamente estar consciente da forma de se fazer algo no momento, durante ou após a atividade (SCHON, 2000). Há que se pôr em prática a reflexão a fim de se compreender e materializar os planos e projetos via ação. Nesse sentido, o saber fazer se vincula ao saber *pensar*, constitui a integração de saberes práticos e teóricos, e a dinâmica do projeto requer a convergência de saberes.

SABER PENSAR – CONHECIMENTOS

O *saber pensar* é a capacidade formada por meio da experiência do pensar de forma reflexiva e contextualizada, reelaborando e operacionalizando tal capacidade em adequação às necessidades, constituindo, assim, uma base para o *conhecimento*. O passo inicial é assumir que há um problema (DEWEY, 1979) a ser enfrentado, relacionando elementos da situação em conjunto com as especificações do projeto e, para tanto, os estudantes argumentam:

Primeira coisa, tento identificar de onde veio, o que aconteceu para dar o problema, com clareza, porque muitas vezes você acha que é um problema e, na verdade, é um sintoma. Então, primeira coisa [...] é ter certeza que o problema é um problema e não um sintoma, para não ter outro problema, no que eu identifiquei a fonte do problema, e aí eu paro e penso, discuto e tento buscar opiniões e possíveis soluções (E2).

[...] você tem sempre que investigar as causas, tentar identificar, porque um problema não é algo padronizado. Então não tem como você lidar com todos os problemas seguindo o mesmo padrão [...] tem que ser analisado, investigar, ver o porquê (E13).

Percebe-se nos depoimentos o percurso mental de reflexão como em um método científico na busca por soluções, que requer a análise dos fatos e dos fatores subjacentes. O exercício analítico da decomposição dos problemas em partes faz parte do saber pensar, subsidiando a tomada de decisão, como declarado pelo estudante:

Quando eu tenho um problema, se tem uma tarefa grande, você vai dividindo as tarefas até chegar em uma tarefa que eu consigo fazer em um dia [...] e a partir disso você vai fazendo as tarefas e consegue um todo [...] e na hora de partir o problema, sempre envolve a questão da tomada de decisão, de saber lidar e discutir o problema, e tem vários outros processos, subprocessos (E13).

Como os problemas que se apresentam não são estruturados, há que se levantar hipóteses de trabalho:

Eu pesquisei as soluções, teve que pesquisar o material, teve que fazer alguns ensaios de dureza para ver como era o tratamento do eixo, antes de mandar fazer [...], a gente sabe um caminho que pode provavelmente dar certo, mas nunca você tem 100% de certeza. A gente tem é uma hipótese (E10).

No decurso das atividades, requer-se o questionamento sobre as causas, as interdependências, as hipóteses, configurando o percurso da construção de soluções técnicas e em ações corretivas ou mesmo preditivas. As revisões técnicas requerem pesquisas, e neste projeto há muita pesquisa, pois a área automotiva não é a ênfase dos cursos do CEFET-MG e não há oferta de algumas disciplinas específicas, como a *Dinâmica Veicular*. Entretanto, nos currículos há disciplinas correlatas que servem de base para a aplicação no protótipo como *Estática, Termodinâmica, Materiais, Motores*, dentre outras. Há também consulta a professores, bem como o estudo autônomo, como citado pelos estudantes abaixo:

Quando eu estava procurando o material para o disco de freio, eu busquei informações na matéria de Materiais. Entrei em contato com o professor, e ele passou um material de estudo, tirou algumas dúvidas, várias vezes eu fui “na” sala dele. Ele me ajudou muito nessa parte de levantamento de materiais, eu busquei só um direcionamento dele, sabe? E aí o resto eu fui buscando (E6).

Eu procurei meu professor de desenho algumas vezes e teve problemas que tivemos que procurar o professor de Materiais [...] (E2).

Tive que ler um livro de laminação, porque a gente não tem essa matéria. Busquei como laminava, como fazia um *compósito*, para fazer a carenagem (E4).

Pesquisas e informações, normalmente discutidos, são transpostos para planos de ação e relatórios. Ressalta-se que o desenvolvimento de saberes ocorre exatamente no espaço entre o conhecimento prévio - o ponto de ancoragem do estudante (AUSUBEL, 1968) - e aqueles descobertos na intenção de resolver problemas, o potencial (VYGOTSKY, 2010) de crescimento e de aprendizado, num movimento de assimilação e acomodação do conhecimento novo (PIAGET, 1978). Assim, o projeto proporciona o exercício do saber pensar de forma reflexiva; obter saberes científico-tecnológicos; desenvolvendo habilidades mentais avançadas e a capacidade de reelaborar e integrar saberes, possibilitando um avanço na formação.

SABER SER E AGIR – ATITUDES

Esta categoria aborda as características relativas ao aspecto subjetivo do estudante em termos de suas interações com o meio em que se encontra e, de forma geral, da disposição que se imprime no desenvolvimento destas interações, viabilizando a construção de habilidades e saberes não disciplinares.

O *saber ser* e o *saber agir*, ao passo que o indivíduo toma consciência das interações proporcionadas pela experiência educativa, conduziram a um *saber atitudinal* implicando um senso de interdependência, de responsabilidade individual e social para a vida privada e profissional (DELORS *et al.*, 2010). Com relação ao *trabalho em equipe*, o projeto promove um senso de trabalho coletivo:

[...] não tem essa de que eu sou gerente, eu sou mais importante. Acho que cada um tem grande importância porque ninguém faz o projeto sozinho, é um conjunto de ideias, de relacionamentos, de erros e acertos, ninguém erra sozinho ou acerta sozinho (E7).

O termo equipe, resume basicamente isso. A gente, cada um tem um subsistema, mas no final não adianta meu *powertrain* funcionar maravilhosamente se a suspensão não estiver pronta ou não trabalhar direito. Então essa parte de ajudar o outro é muito importante (E3).

O projeto requer tarefas integradas, e o senso de corresponsabilidade é perceptível, pois implica o desempenho do veículo. Entretanto, como todo trabalho em equipe, há divergências de opinião e conflitos eventuais de pequena relevância, mas também há o espaço para discussão. O senso de equipe prevalece e, no decorrer das atividades, se efetivam os acertos e a busca pelo consenso. O trabalho em equipe supõe a *relação interpessoal*, a *comunicação* objetiva e o respeito ao outro e às diferenças, o que, em última instância, configura um grupo que discute e trabalha suas ações coletivamente. Pelo observado, há um forte aspecto relacional nesta experiência formativa, caracterizada por um ambiente cordial e de amizade entre os participantes, com professores, visitantes, especialistas, fornecedores, patrocinadores, ex-integrantes etc.

Outro aspecto desenvolvido é a flexibilidade em *se adaptar a mudanças* e a condições de trabalho complexas. Tal atributo tem a ver com os saberes e com a atenção para as situações, necessidades e oportunidades. Trata-se de uma capacidade de lidar com problemas e imprevistos e é comum os estudantes se depararem com tais situações, submetendo-os a criar soluções. Adaptar-se revela a capacidade de integrar saberes e de ver o todo e não somente as partes; e esta capacidade é oriunda eminentemente da vivência prática, em estar predisposto, ou seja, uma atitude proativa diante das situações-problema que vão aparecendo em um percurso dinâmico. Outra característica do projeto é a possibilidade de se exercer a liberdade de escolha e desenvolver um *senso de autonomia*. Liberdade para escolher tópicos de estudo e configurações do veículo na fase de projeto técnico ou no pós-competição - quando se fazem melhorias no veículo. Como citado pelo estudante: “você tem que olhar pro carro e buscar a melhoria, sempre tem algo a melhorar. O projeto nunca está pronto, sempre tivemos liberdade para criar algo” (E11). E reiterado por outro estudante: “[...] o caso do *software*, eu tentei usar outro que eu estava achando melhor e eu fui por minha conta aprender” (E4). O senso de autonomia e liberdade contribuem na proatividade, na busca por conhecimentos e nas descobertas. Aliás, o conhecimento agregado é geralmente transposto para a autonomia das escolhas e para a execução de atividades com confiança. Enfim, as observações de campo e os depoimentos revelam que o projeto proporciona um ambiente de aprendizagem em que fatores subjetivos reforçam o desenvolvimento de competências não técnicas.

A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

A *aprendizagem* é um processo de incorporação de conhecimentos, habilidades e atitudes para realizar algo; é a introjeção dessas capacidades pelo indivíduo, perpassada pela interação com as pessoas, fatos, ações e correções, dentre

outros fatores. Assim, a aprendizagem é produto da dinâmica da interação desses elementos consubstanciando a “*estrutura da experiência*” educativa (DEWEY, 1979, p.44). Além das categorias de análise já discutidas, a *experiência de aprendizagem* possibilita compreender o processo educativo integralmente; assim consideramos, aqui, uma situação-problema: o mau desempenho na competição nacional de 2016; situação representativa de falhas e problemas vividos e, portanto, apontamos seus desdobramentos em relação ao processo de aprendizagem. Na ocasião, o projeto apresentou problemas relativos a: atrasos no cronograma acarretando a não realização de testes de validação; displicência quanto a item do regulamento; ineficiência de subsistema; e falha na execução do projeto técnico.

Após a competição ocorreram as *reuniões de avaliação* e deflagrou-se uma reflexão sobre o projeto, configurando um ponto de partida para processos de correção e aprendizado. Nesse período, as tratativas conduzidas pela Professora Orientadora foram cruciais na exposição da situação-problema, aconselhando, incentivando e retomando o trabalho de equipe no projeto. Como visto na literatura, o professor é indispensável como referência para os estudantes. Já no primeiro encontro, a professora abriu a reunião questionando: “Por que erramos?”, solicitando aos estudantes repensarem as falhas, e estabeleceu-se uma nova fase do projeto. As reuniões se desdobraram em atividades de pesquisas complementares a fim de tratar os problemas corretivamente. Com relação à avaliação, os erros são considerados parte do processo de aprendizagem, fonte de regulação e progresso (PERRENOUD, 1999), e os resultados são socializados, uma vez que se trata de um projeto coletivo; porém, nem só de erros é a experiência do projeto e foi nítida a mudança, com a busca por um aprimoramento. No âmbito de um processo de formação, a ênfase foram as ações corretivas pelos estudantes que, ativa e coletivamente, reavaliam os processos de trabalho e “re-constroem” o protótipo a partir dos problemas, sintetizando, integrando e construindo seus saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento de saberes de futuros engenheiros por meio do projeto do protótipo CEFAS-BAJA. Amparamo-nos na teorização da experiência da AA de John Dewey e na contribuição de teóricos construtivistas, que subsidiam o entendimento desse processo formativo. Como visto em Charlot (2000), o *saber* é uma relação do indivíduo com o mundo, validada socialmente e, no percurso desta aprendizagem, o estudante enfrenta problemas, busca e assimila novos saberes e *acomoda-os* (PIAGET, 1974) aos que já traz consigo, potencializando a experiência educativa (VYGOTSKY, 2010) que o capacita a resolver problemas por meio de sua predisposição ao saber e aprender. Predisposição sem a qual não seria possível a efetivação das potencialidades individuais. Considera-se que o *saber fazer*, o *saber pensar*, o *saber ser* e *agir* configuram a *experiência da aprendizagem*, ao passo que são fatores condicionantes e condicionados, num processo iterativo, de fatores objetivos e subjetivos interdependentes. Esses saberes desenvolvidos formam um conjunto de atributos incorporados pelos estudantes no percurso de aprendizagem.

Por meio desse projeto, ao estudante é permitido descobrir seus erros, teorizando a prática e praticando a teoria, processos que se fundem na ação própria do estudante, que reelabora e constrói saberes, aplicando-os em situações-problema de forma reflexiva num processo iterativo.

Como mencionado, há uma problemática na formação em engenharia - um ensino tradicional, conteudista, com pouca prática -, ao passo que o mundo do trabalho vem demandando um engenheiro de novo tipo, com competências técnicas e não técnicas já mencionadas ao longo desta pesquisa, e esse projeto proporciona sobremaneira o desenvolvimento de tais atributos, pela síntese e integração na própria experiência construtiva.

Considerando o primeiro objetivo específico da pesquisa, identificar as competências pedagógicas docentes na atuação mediadora no processo de aprendizagem, constatou-se que o professor se dispõe à interação com os estudantes discutindo os problemas enfrentados, sendo mediador dos saberes sistematizados. O professor representa um olhar externo ao trabalho desenvolvido pelos estudantes, refletindo sobre as ações da equipe. A figura do professor é indispensável, promovendo um ambiente de diálogo, de respeito à autonomia das decisões tomadas coletivamente, à linguagem e à identidade do estudante (FREIRE, 1996), favorecendo a apreensão de conhecimentos. Tal mediação requer do professor a disponibilidade, a abertura ao diálogo, ser referência ética e técnico-científica, servir como um guia sem, contudo, ser aquele que determina o processo educativo.

Quanto ao segundo objetivo, identificar os saberes desenvolvidos no processo de aprendizagem, de modo geral considera-se que houve tal identificação, declarada pelos estudantes e observada em campo. Não se objetivou medir e quantificar os saberes, visto que há uma dificuldade empírica para tal, mas as discussões em reuniões e o próprio protótipo são prova dos conhecimentos técnico-científicos e daqueles não técnicos agregados. Adicionalmente, há evidências da internalização de habilidades mentais de alto nível, isto é, não somente conhecer e aplicar um conhecimento, mas analisar, sintetizar e avaliar processos, sistemas e problemas. A despeito do mau resultado na competição nacional e de que os estudantes não aplicaram os saberes a contento, há de se considerar a complexidade do projeto. Porém, no período pós-competição, o que se verificou foi a reflexão sobre erros e o acionamento de saberes em ações corretivas, consolidando a aprendizagem em um processo dialético de renovação do protótipo e dos saberes.

Quanto ao terceiro objetivo, avaliar a percepção dos participantes do processo formativo, este foi plenamente alcançado e constatado pelas entrevistas. Ressalta-se a significação dada à experiência, enfatizando a dimensão subjetiva e os aspectos vinculados à emoção, ao prazer e à afetividade que o projeto imprime nos participantes. Apesar dos contratemplos, nota-se a valoração e o sentido que os estudantes atribuem à experiência, além do reconhecimento de que vale a pena participar pelo ganho em termos de saberes.-

Quanto ao quarto objetivo, as observações de campo deram provas inequívocas, corroborando o pressuposto de que o projeto contempla preceitos da AA; sendo um projeto integrador, uma experiência privilegiada do encontro da prática com a teoria pelo estudante, ator central no processo, e a mobilização de saberes se dá

no decorrer das atividades integrando o saber prévio e o potencial. Pode-se ainda assegurar que o projeto segue a abordagem da PBL. Portanto, considera-se que o objetivo principal foi alcançado, isto é, a compreensão do processo educativo e seu impacto no desenvolvimento de saberes.

Fundada numa epistemologia crítica, relacional e construtivista (LODER, 2009), esta é uma experiência educativa extraordinária e consolida um processo de aprendizagem, de mobilização e incorporação de saberes, de crescimento pessoal e profissional. Espera-se que compreender essa experiência contribua para a prática educacional na Educação em Engenharia, tanto para o docente em sua atuação mediadora, quanto para o discente, no sentido de demonstrar que ele deve tomar consciência do papel principal no processo de aprendizagem, de ser responsável pelo próprio desenvolvimento de forma reflexiva.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ARMSTRONG, P. **Bloom's Taxonomy. Center for Teaching. Vanderbilt University**. 2016. Disponível em: <<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968. Cap. 2, p.37-79.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa (Portugal): Edições 70, 1977.

CASALE, A. **Aprendizagem Baseada em Problemas: desenvolvimento de competências para o ensino em engenharia**. 2013. 162 f. Tese (Doutorado em Engenharia) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: Unesco, 2010.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 4.ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRIMONI, J. A. B. et al. Aprendizagem ativa na educação em engenharia. In: OLIVEIRA, V. F. et al. (Org.). **Desafios da educação em engenharia: Vocações, Formação, Exercício Profissional, Experiências Metodológicas e Proposições**. Brasília: ABENGE; Blumenau: EdifURB, 2012. p.60-111.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOUDÉ, O. Aprendizagem. In: VAN ZANTEN, A. (Coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LODER, L. L. **Engenheiro em formação: o sujeito da aprendizagem e a construção do conhecimento em engenharia elétrica**. 2009. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LOPES, A. O. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. p.105-114.

MATTASOGLIO NETO, O. et al. Fundamentos teóricos de estratégias de Problem Based Learning e Project Based Learning nas experiências de Educação em Engenharia. In: OLIVEIRA, V. F.; TOZZI, M. J.; LODER, L. L. (Org.). **Desafios da Educação em Engenharia: Formação em Engenharia, Capacitação Docente, Experiências Metodológicas e Proposições**. Brasília: ABENGE, 2014. p.9-88.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. Resumo de: ABREU, A. S.; MESQUITA, J. A.; ANCHIETA, J. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ1_2014/abaetetuba/tomeacu2011/ensino_as%20abordagens%20do%20processo.pdf>. Acesso em: 20/02/2016.

MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C.; RODRIGUEZ, M. L. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL SOBRE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. 1997, Burgos, Espanha. **Atas...** Burgos/Espanha, p.19-44. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>>. Acesso em: 17/03/2016.

OLIVEIRA, V. F. Crescimento, evolução e o futuro dos cursos de engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v.24, n.2, p.3-12, 2005.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. Fundamentos científicos para a educação do amanhã. In: PIAGET, J. et al. **Educar para o futuro**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974. p.9-33.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: USP: Melhoramentos, 1978.

PINTO, D. P.; OLIVEIRA, V. F.; NUNES, R. C. P. (Org.). Prefácio. **Educação em engenharia: evolução, bases e formação**. Juiz de Fora: FMEPRO Editora, 2010.

REY, B. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, L. R. C. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores**. 2005. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

SANTOS, C. A. M. et al. Sócio-Construtivismo e o Uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino de Engenharia. In: OLIVEIRA, V. F.; TOZZI, M. J.; LODER, L. L. (Org.). **Desafios da educação em Engenharia: Formação em Engenharia, Capacitação Docente, Experiências Metodológicas e Proposições**. Brasília: ABENGE, 2014. p.89-152.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, A. C. G.; PINTO, D. P.; PORTELA, J. C. S. Lei de diretrizes e bases da educação e diretrizes curriculares nacionais para a engenharia. In: PINTO, D. P.; OLIVEIRA, V. F.; NUNES, R. C. P. (Org.). **Educação em engenharia: evolução, bases e formação**. Juiz de Fora: FMEPRO, 2010. p.35-53.

SOUSA, S. O. **Blended online POPBL: uma Abordagem Blended Learning para uma Aprendizagem Baseada em Problemas e Organizada em Projetos**. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, SP, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Data da submissão: 02/06/2017

Data da aprovação: 17/07/2017

RESUMOS

MOREIRA, Alan Leite. **O estágio de estudantes de pedagogia: a experiência para além da sala de aula.** 2017. 120 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.¹

O ESTÁGIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: A EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DA SALA DE AULA

The pedagogy students' internship: the experience beyond the classroom

MOREIRA, Alan Leite²

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar as contribuições do estágio não obrigatório para a formação de estudantes de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Este foi realizado em setores/projetos dessa Instituição onde os estagiários desenvolveram atividades não diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e exploratório. Procedeu-se, primeiramente, com uma revisão bibliográfica e documental sobre estágio e formação do Pedagogo e do curso de Pedagogia, com foco em áreas de atuação não diretamente relacionadas ao ensino. Posteriormente, realizou-se um estudo exploratório a partir das fontes documentais da Coordenação de Estágio da Universidade: dados; planos de atividades de estágio e relatórios de estágio. Por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a gestora da Coordenação de Estágio da Universidade, com os supervisores/orientadores de estágio e com os estagiários. O tratamento desses dados se deu por meio da análise de conteúdo. A partir das falas dos sujeitos referenciadas, considerou-se que, apesar da Instituição ter uma motivação para a oferta das vagas aos estudantes de Pedagogia distinta das pretensões desses acadêmicos, ainda assim, o estágio proporciona aos estagiários uma experiência que contribui para uma melhor formação dos estudantes, embora careça de aperfeiçoamento. Evidenciou-se o distanciamento entre a Coordenação de Estágio, os supervisores/orientadores-estagiários e o curso de Pedagogia, bem como a frágil relação teoria-prática. Apesar das lacunas, esta experiência contribui tanto para a Instituição, na condição de unidade concedente de estágio, quanto para a permanência e para a formação do

¹ Orientadora: Ana Paula Furtado Soares Pontes. Doutora e Mestre em Educação, Especialista em Fundamentos da Educação e Graduada em Pedagogia, todos Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Departamento de Habilitações Pedagógicas e do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: <anaufpb@gmail.com>.

² Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior pela UFPB, Especialista em Metodologia do Ensino de Química pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá, Bacharelado em Farmácia e Licenciatura em Química, ambos pela UFPB. Professor de Química da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, Membro do Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente e Técnico em Assuntos Educacionais da UFPB. E-mail: <alanpb@hotmail.com>.

estudante de Pedagogia, sobretudo nas áreas da gestão e da pesquisa, articuladas também à docência. Ao final, foram apresentadas propostas de ações, visando a melhorias na gestão e na formação do estágio no âmbito da Universidade.

Palavras-Chave: Pedagogia. Estágio curricular. Gestão educacional.

ABSTRACT

The present work aimed to analyze the contributions of the non-compulsory internship to the training of Pedagogy students of the Federal University of Paraíba. It was fulfilled in sectors/projects of this Institution where the interns developed activities not directly related to the teaching and learning process. For this reason, we carried out a qualitative study, descriptive and exploratory. This was first, with a literature review and documentary about internship and formation of a pedagogue and the pedagogy course, focusing on areas not directly related to education. Later, there was an exploratory study from documentary sources of University Internship Coordination: data; plans of activities of internship and reports of internship holders. Finally, a semi-structured interview was conducted with the University Internship Coordination manager, with supervisors/trainers as well as with the interns. The processing of such data was conducted by means of content analysis. Based on the mentioned individuals' speeches, it was considered that despite the fact that the Institution is motivated for providing vacancies for students of Pedagogy, distinct from the pretensions of these academics, nevertheless, the internship grants the scholarships and trainees students an experience that contributes to their better formation, although it needs improvement. The distance between the Internship Coordination, supervisors / trainers-interns and the Pedagogy course, as well as the fragile theory-practice relationship was highlighted. Despite the shortcomings, this experience contributes to both the institution, provided the grantor of internship, as to the permanence and to the formation of the student of pedagogy, especially in the areas of management and research, linked also to the teaching. In the end, proposals were made for actions, aiming at the improvement in the management and training of the internship within the University.

Keywords: Pedagogy. Internship. Educational Management.

Data da submissão: 29/07/2017

Data da aprovação: 05/08/2017

ALVES, Yara Elizabeth. **A efetividade das políticas e das práticas de formação profissional das mulheres presas**. 2017. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.¹

A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS E DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS MULHERES PRESAS²

*The effectiveness of policies and practices of professional
training of women prisoners*

ALVES, Yara Elizabeth³

RESUMO

Esta pesquisa analisa a efetividade das políticas e das práticas de formação profissional das mulheres privadas de liberdade, instituídas em Minas Gerais, especificamente nas unidades prisionais da Região Metropolitana de Belo Horizonte. A dissertação contempla as discussões sobre o correlacionamento histórico entre o modo de produção da vida material e as formas punitivas, as políticas públicas de trabalho e educação no sistema prisional, as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho, o encarceramento das mulheres, entre outras. As referidas temáticas são abordadas com base nas contribuições de Karl Marx, de teóricos de filiação marxista e de pesquisadores da linha “Trabalho e Educação”. Realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir da análise documental e da realização de entrevistas semiestruturadas com 14 mulheres privadas de liberdade que estavam realizando ou concluído cursos de formação profissional no interior das duas unidades investigadas. As entrevistas, as visitas ao Complexo Penitenciário Feminino e ao Presídio Feminino, bem como as conversas com as profissionais, foram registradas em caderno de campo. A pesquisa foi orientada pelo seguinte problema: “Qual é a efetividade das políticas e das práticas instituídas nas unidades prisionais da Região Metropolitana de Belo Horizonte para a formação profissional e trabalho das apenadas?” E a partir desse, demonstrou-se os efeitos dos cursos investigados (de costura e de cabeleireiro) nas dimensões educacional/profissional, social e pessoal da mulheres privadas de liberdade, abordando o processo de profissionalização, as relações intra e extramuros e as expectativas de futuro delas. Espera-se que a dissertação contribua para o debate sobre o tema, tanto em relação à produção do conhecimento como no fornecimento de subsídios aos processos formativos no sistema prisional e ao desenvolvimento de políticas públicas setoriais.

Palavras-chave: Práticas formativas. Mulheres privadas de liberdade. Sistema prisional.

¹ Orientador: Fernando Selmar Rocha Fidalgo, Doutor em Educação pela PUC-SP. Professor Titular do Departamento de Administração Escolar (DAE) da Faculdade de Educação (FaE/UFMG). <fernandos@ufmg.br>

² Trabalho elaborado com auxílio financeiro (Bolsa de Pesquisa) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG), sob o nº CAAE 51489815.8.0000.5149.

³ Doutoranda, Mestra em Educação e Pedagogia pela FaE/UFMG. Pesquisadora do ONASP e do Projeto Práticas Educativas da Juventude Trabalhadora no Ensino Médio (OBEDUC/CAPES). Membro da Comissão Editorial da Revista Trabalho & Educação. E-mail: <yaraealves@gmail.com>.

ABSTRACT

This research analyzes the effectiveness of policies and practices of professional training of women deprived of liberty, instituted in Minas Gerais, specifically in the prison units of the Metropolitan Region of Belo Horizonte. The dissertation contemplates discussions about the historical correlation between the mode of production of material life and punitive forms, public policies of work and education in the prison system, social relations of sex and the sexual division of labor, imprisonment of women, among others. These themes are approached based on the contributions of Karl Marx, theorists of marxist affiliation and researchers of the line "Labor and Education". A qualitative research was carried out, based on the documentary analysis and semi-structured interviews with 14 women deprived of freedom who were carrying out or concluded professional training courses inside the two units investigated. The interviews, the visits to the Complexo Penitenciário Feminino and the Presídio Feminino, as well as the conversations with the professionals, were recorded in a field notebook. The research was guided by the following problem: "What is the effectiveness of the policies and practices instituted in the prison units of the Metropolitan Region of Belo Horizonte for the professional training and work of the victims?" And from that, the effects of the courses were demonstrated (sewing and hairdressing) in the educational/professional, social and personal dimensions of women deprived of their liberty, addressing the professionalization process, the intra and extramural relationships and their future expectations. It is hoped that the dissertation will contribute to the debate on the subject, both in relation to the production of knowledge and in the provision of subsidies to the formative processes in the prison system and to the development of sectoral public policies.

Keywords: Training practices. Women deprived of freedom. Prison system.

Data da submissão: 07/06/2017

Data da aprovação: 12/06/2017

MACHADO, Julice M. Resende. **“Começar de novo”**: processo de integração/reintegração no mercado de trabalho das alunas do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais. 2017. 305 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.¹

“COMEÇAR DE NOVO”: PROCESSO DE INTEGRAÇÃO/REINTEGRAÇÃO
NO MERCADO DE TRABALHO DAS ALUNAS DO PROEJA DO
INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS

“Start again”: integration / reintegration process in the labor market of the women students of the PROEJA of the Instituto Federal de Minas Gerais

MACHADO, Julice M. Resende²

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a estudar a inserção das alunas egressas, com 40 anos ou mais de idade, do PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –, do IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais –, no mercado de trabalho. As assimetrias e hierarquias relacionadas aos presentes sexos, no mercado de trabalho da atualidade, demonstram contextualizações reais do gênero num momento em que indicadores sociais apontam para o envelhecimento da população em diversos países. A vivência e produção do gênero no contexto histórico, social e cultural é resultado de normatizações estabelecidas sendo que tal conjunto de normas sofre alterações de acordo com o tempo e o lugar. A classe, a raça e a geração interseccionalizam com o gênero e assim estabelecem contextos próprios relacionados à participação feminina e masculina no mundo público e, particularmente discutido aqui, na educação profissional e no mercado de trabalho. A inserção de mulheres “não jovens”, apontada pelo IBGE, no mercado de trabalho capitalista contemporâneo reflete uma tendência estatutária que demanda certa reflexão principalmente se essas mulheres possuem baixos rendimentos financeiros. Persiste a crença dizimada na sociedade capitalista contemporânea de que empregabilidade associa-se com a realização de cursos de qualificação. Crentes nessa perspectiva, homens e mulheres buscam os bancos escolares de cursos profissionalizantes visibilizando a relação trabalho/educação como caminho possível para acesso à melhoria de condições socioeconômicas. O PROEJA configurou-se como possível caminho para a busca de um emprego ou de um melhor emprego para determinado grupo social. A ideia da oferta conjugada da educação de adultos atrelada à educação profissional perpassa o frágil território histórico da desigualdade socioeconômico do país diante de ações

¹ Orientadora: Antônia Vitória Soares Aranha. Doutora em Educação pela PucSP, com estágio de pós-doutorado pela UERJ, Mestre em Educação e Graduada em Química, ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora titular da UFMG. E-mail: <antoniovitoria@uol.com.br>.

² Doutora em Educação pela FaE/UFMG. E-mail: <juliceresende@gmail.com>.

interventoras do Estado. Assim, o PROEJA é constituído pelo Estado, no bojo da adoção de políticas compensatórias que buscam o resgate social de determinados grupos excluídos economicamente. Por si só, o programa visibiliza várias faces de problemas econômicos, sociais, educacionais e culturais da sociedade brasileira. O IFMG, em aderência à recomendação do governo federal referente à oferta dessa modalidade de ensino nos espaços dos próprios institutos federais, ofereceu cursos em três de seus *campi*: Bambuí, Congonhas e Ouro Preto. A problematização central desta pesquisa foi organizada metodologicamente por meio da triangulação consulta bibliográfica/documental, aplicação de entrevistas/questionários e sistematização dos dados. Foram realizadas entrevistas com as egressas como também com as alunas da modalidade de ensino, sendo que questionários foram aplicados aos gestores institucionais dos três *campi* envolvidos. Entende-se que o uso tanto da entrevista quanto do questionário aberto neste estudo de caso proporciona as informações referentes à vida estudantil e laboral das alunas com mais de 40 anos de idade do PROEJA do IFMG, de modo que se constituam como elementos fomentadores para a discussão geral sobre gênero, geração, educação e trabalho.

Palavras-chave: Trabalho. Educação Profissional. PROEJA. Gênero. Geração.

ABSTRACT

This research intends to study the insertion or the graduated female students, that have 40 years old or more, of PROEJA – National Program of the Professional Education Integration with the Basic Education in the Young and Adults Education Mode, of IFMG - Federal Institute of Minas Gerais, in the labor market. The asymmetries and hierarchies related to the presents genders in today's labor market show real contextualization of gender in one moment that social indicators points to a population getting older in many countries. The experience and production of the gender in historical, social and cultural context is the result of established norms, considering that this set of rules suffers changes according to time and place. The class, race, generation, ethnicity and nationality are crossed with gender, and, so establish themselves concepts related to female and male participation in the public world, and, particularly discussed here, in the labor market. The inclusion of "not young" women, pointed by IBGE, in the contemporary capitalist labor market reflects one statuary trend that demands certain reflection, especially if these women have low financial returns. The belief that is spread in contemporary capitalist society is that employment is associated with the realization of qualification courses. Believers in this perspective, men and women, are pushed to scholar banks of professional courses, looking for insertion or reinsertion in the labor market, facing the relation work/education as a possible path to have access to the socioeconomics conditions improvement. PROEJA configured itself as a possible path to hunt for a job, or a better job, for certain social group. The idea of combined offer of adults education linked to the professional education involves the fragile historical territory of socioeconomics inequality of the country faced with interventional actions of the State. Thereby, PROEJA consists in the State, inside the adaption of compensatory politics that look for social recovery of certain groups

that are economically excluded. By itself, the Program makes visible many faces of economic, social, educational and cultural problems of Brazilian society. The Federal Institute of Minas Gerais, in adherence to the recommendation of federal government in reference to the offer of this education mode in areas of federal institutes, offered courses in three of their own *campi*: Bambuí, Congonhas and Ouro Preto. The central questioning of this research was organized methodologically through the relation bibliographic search, interview/questionnaires application and data systematization. Interviews were made with the female graduated students as well as with the female students of the education mode, and questionnaires were applied to students and institutional managers of the three *campi* involved. It is understood that the use of both, the interview and the questionnaires opened in this case of study, provide the informations that are related to the educational and professional life of the female students that are over 40 years old of PROEJA at IFMG, so that it will be constitute as promoters elements for the general discussion about gender, generation, education and work.

Keywords: Work. Professional Education. PROEJA. Gender. Generation.

Data da submissão: 03/06/2017

Data da aprovação: 12/06/2017

CAMPOS, Fernanda Araujo Coutinho. **Convergência na educação**: políticas, tecnologias digitais e relações pedagógicas. 2017. 265 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017¹.

CONVERGÊNCIA NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E RELAÇÕES PEDAGÓGICAS²

Convergence in Education: policies, digital technologies and pedagogical relations

CAMPOS, Fernanda Araujo Coutinho³

RESUMO

Em tempos da denominada sociedade da informação, estivemos atentos às modificações sociais, culturais, políticas, econômicas e, evidentemente, educacionais. Dentre as várias mudanças no campo educativo, focalizamos as alterações derivadas da presença e do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e da comunicação que promoveram reflexões sobre os paradigmas educacionais tradicionais, os modos de ensinar e de aprender, o tempo e o espaço, a ampliação dos espaços de trocas de conhecimento, as políticas educacionais, as modalidades presenciais e a distância; assim como, nas formas de se relacionar e produzir novos conhecimentos que envolvem a colaboração, a partilha, a participação, a horizontalização, as comunidades de aprendizagem, a interação, a mediação, os ambientes virtuais de aprendizagem, a socialização, a autonomia e as redes. Nesse emaranhado de situações e de provocações, criamos como hipótese que a convergência verificada em outras áreas do conhecimento — tecnologia, comunicação e artes — e o uso cada vez mais constante da educação a distância (EaD), conjugada com o ensino presencial, consubstanciaria-se em convergência na educação. Dessa maneira, este trabalho teve por objetivo geral compreender a convergência na educação como uma possibilidade para o ensino superior. Por objetivos específicos, problematizar as atuais políticas de educação no contexto do ensino superior, relacionando a oferta de disciplinas a distância no ensino presencial; caracterizar conceitualmente a convergência na educação; identificar os elementos da convergência na educação; problematizar sobre as noções de presença e de distância. Para tanto, a metodologia desta investigação foi dividida em dois eixos: (1) analítico, em que se destacam as políticas públicas, os sentidos da convergência, os elementos da convergência, a presença e a distância; e, (2) operacional, na qual a pesquisa se desenvolveu por meio da metodologia filosófica, da análise documental e do Estágio Sanduíche (realizado entre agosto de 2014 a setembro de 2015 na Universidade Aberta de Portugal-UAAb). Ao final, verificamos

¹ Orientador: Fernando Selmar Rocha Fidalgo, Doutor em Educação pela PucSP, Mestre em Educação pela FaE/UFMG e Pedagogo pela FURG. Professor Titular do Departamento de Administração Escolar da UFMG. E-mail: <fernandos@ufmg.br>.

² Trabalho realizado em estágio sanduíche na Universidade Aberta de Portugal (UAAb), entre Agosto de 2014 e Setembro de 2015, financiado pela CAPES (PDSE - Processo BEX 4239/14-8).

³ Doutora e Mestre em Educação pela FaE/UFMG, Especialista em Educação a Distância pelo SENAC Minas e Graduada em História pela PUCMinas. E-mail: <fernandaaccampos@gmail.com>.

que a convergência, antes de mais, é social. Ela se faz nas relações criadas em rede e mediadas por Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e ampliam os paradigmas educacionais, os locais de ensinar e aprender, as relações entre os sujeitos — professores e estudantes. Ademais, a convergência se verifica como uma tendência do presente com os olhos para o futuro.

Palavras-chave: Ensino superior. Convergência. Tecnologias digitais da informação e da comunicação.

ABSTRACT

In these times of the so-called information society, we have been aware of social, cultural, political, economic and, of course, educational changes. Among the various changes in the educational field, we have focused on the changes derived from the existence and development of the information and communication's digital technologies that promoted reflections on traditional educational paradigms, ways of teaching and learning, time and space, expansion of knowledge exchange spaces, educational policies, face-to-face and distance modalities; as well as in ways of relating and producing new knowledge that involves collaboration, sharing, participation, horizontality, learning communities, interaction, mediation, virtual learning environments, socialization, autonomy and networking. In this tangle of situations and provocations, we hypothesized that the convergence observed in other areas of knowledge – technology, communication and arts – and the increasingly constant use of distance learning, combined with face-to-face teaching, would be the basis of convergence in education. Thus, this work has the goal of understanding convergence in education as a possibility to higher education; and as specific goals, to question current education policies in the context of higher education, relating the offering of distance learning subjects in face-to-face teaching; conceptually characterize the convergence in education; identify elements of convergence in education; to review on the notions of presence and distance. To do so, the methodology employed on this research was divided into two axes: (1) analytical, in which public policies, the meanings of convergence, the elements of convergence and the presence and the distance stand out; and (2) operational, in which the research was developed through the philosophical methodology, the documental analysis and the Internship (conducted between August 2014 and September 2015 at Universidade Aberta de Portugal-UAb). As final considerations, we verified that convergence, above all, is social. It is done among the relationships created by networking and mediated by TDIC (Information and Communication's Digital Technology) as well as broaden educational paradigms, places of teaching and learning, relationships between subjects – teachers and students. In addition, convergence is seen as a tendency of the present with eyes towards the future.

Keywords: Higher education. Convergence. Information and communication's digital technologies.

Data da submissão: 27/04/2017

Data da aprovação: 05/08/2017

NORMAS EDITORIAIS

OBJETIVOS E POLÍTICA EDITORIAL

A *REVISTA TRABALHO & EDUCAÇÃO* é uma revista quadrimestral, publicada pelo Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE) e pela Linha de Pesquisa “Política, Trabalho e Formação Humana” do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A iniciativa da publicação parte do objetivo de que a Revista contribua para o debate em relação às temáticas próprias do campo de pesquisa em Trabalho e Educação, para a divulgação e a socialização do conhecimento produzido nesse campo e para a formação acadêmica de docentes e pesquisadores da Área da Educação. Sendo assim, os objetivos da publicação são:

- Favorecer o intercâmbio de conhecimentos entre os pesquisadores do campo de pesquisa em Trabalho e Educação e seus respectivos eixos temáticos em âmbito nacional e internacional;
- Estimular os vínculos do campo de pesquisa em Trabalho e Educação com a sociedade civil.

A Revista publica trabalhos científicos/acadêmicos originais, inéditos, resultantes de pesquisa, submetidos, exclusivamente, por meio eletrônico e que não estejam em processo de avaliação por outro periódico.

Os originais recebidos para publicação deverão ser redigidos em português, espanhol, francês ou inglês, sendo que aqueles em francês e inglês deverão ser submetidos já revisados em seu idioma de origem. Caso sejam aprovados, serão traduzidos para o português, revistos pelos(as) autores(as) e publicados em espelho, no idioma de origem e em correspondente tradução em português. Os artigos em língua espanhola serão publicados no idioma de origem.

No **processo de avaliação**, os trabalhos submetidos serão avaliados segundo os objetivos, a política editorial e as categorias que integram as diferentes seções da revista, a saber: ARTIGOS (demanda contínua e DOSSIÊ), RESUMOS de dissertações e teses, RESENHAS, ENTREVISTAS.

Os originais, uma vez submetidos à aprovação da Revista, serão avaliados em relação à sua pertinência para publicação pelo Conselho Editorial e pelos Editores, no que diz respeito à sua adequação ao perfil e à linha editorial. Em seguida, aqueles originais considerados adequados aos critérios editoriais serão encaminhados a pareceristas *ad hoc*, para que sejam avaliados em relação ao conteúdo e à qualidade de suas contribuições.

Cada trabalho submetido será avaliado por dois pareceristas e, caso seja aprovado por um deles e reprovado pelo outro, será submetido à avaliação de um terceiro parecerista para desempate. Cabe aos pareceristas recomendar a aceitação, a recusa ou a reformulação dos trabalhos; neste último caso, os textos deverão retornar para avaliação final.

Utiliza-se, nesse processo de avaliação, o sistema duplo-cego, segundo o qual os nomes dos pareceristas permanecem sempre em sigilo, assim como os nomes dos(as) autores(as).

A Comissão Editorial e os Editores se reservam o direito de **sugerir alterações nos textos originais** com o objetivo de manter a homogeneidade e a qualidade da publicação, respeitando, contudo, o estilo e as opiniões dos autores, assim como poderão realizar pequenas alterações visando à manutenção dos princípios de legibilidade e aceitabilidade da publicação. Da mesma forma, se reservam o direito de **cancelar a publicação de artigos aprovados** cuja revisão final indicar a necessidade de ajustes e estes não sejam realizados pelos(as) autores(as) no prazo determinado.

As opiniões expressas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade, e **os direitos autorais são cedidos à revista para fins de publicação impressa e eletrônica.**

Todos os trabalhos submetidos e aprovados para publicação na *REVISTA TRABALHO & EDUCAÇÃO* serão disponibilizados também em formato eletrônico, em correspondência com a publicação impressa no que diz respeito à editoração e à paginação, por meio do seguinte endereço eletrônico: <<http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao>>.

DIRETRIZES PARA AUTORES(AS)

Para proceder à submissão dos trabalhos, é preciso que as contribuições tenham, **no máximo**, 03 autores, sendo que, **no mínimo**, um dos autores deve possuir o título de doutor. Atendido esse pré-requisito, será preciso observar as orientações que se seguem.

1º Passo

Realizar o cadastro na página eletrônica da revista. Isso pode ser feito clicando-se em CADASTRO no menu localizado no topo da página www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao. Caso o(a) autor(a) já esteja cadastrado(a), basta acessar seu respectivo perfil e proceder à submissão.

O processo de submissão eletrônica é intuitivo, e devem ser observados alguns critérios na formatação dos trabalhos, seguindo-se as orientações e as normas de publicação da revista, expressas abaixo e indicadas passo a passo, com a forma como devem ser apresentados os trabalhos para submissão à publicação na Revista.

2º Passo

Feito o cadastro, o(a) autor(a), ao iniciar a submissão, deverá indicar todos os dados de identificação de autoria, que deverão ser digitados diretamente nos campos apropriados da página de cadastramento do artigo e do/a(s) autor/a(s) no sistema, incluindo nome completo e *e-mail* para contato com os leitores, além de uma breve descrição de currículo e filiação institucional (no máximo, três linhas com as titulações e os indicativos de atuação profissional). Esses dados não devem constar do arquivo com o **texto do trabalho** enviado por meio da página.

O(a) autor(a) deverá, ainda, indicar, **necessariamente**, no campo “Endereço Postal”, que consta dos dados do seu respectivo Perfil na página da Revista, um endereço postal para envio de correspondência impressa e um endereço eletrônico alternativo. Cada autor(a) receberá, quando possível, pelo menos 01 (um) exemplar do número da Revista em que seu trabalho tenha sido publicado.

3º Passo

O(a) autor(a) deverá submeter **dois documentos separados**: o texto do trabalho (sem as indicações de autoria), a ser anexado na etapa 4 do processo de submissão eletrônica, chamada de TRANSFERÊNCIA DO MANUSCRITO; e um documento suplementar, que deverá ser anexado na etapa 5 da submissão eletrônica, chamada de TRANSFERÊNCIA DE DOCUMENTOS SUPLEMENTARES, de acordo com as seguintes instruções:

(a) No início do **texto do trabalho**, indicar apenas os títulos do trabalho (em português e em inglês), resumos e palavras-chave nos dois idiomas, sem identificação do(s) autor(es), evitando-se, ainda, quaisquer identificações, direta ou indiretamente, ao longo do texto;

(b) No documento suplementar, indicar o título do trabalho e o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), sua formação acadêmica e a(s) instituição(ões) a que está(ão) afiliado(s), cargo(s) que ocupa(m), endereço completo para correspondência e e-mail; se o trabalho for escrito por vários autores, será preciso ordenar os nomes de acordo com a contribuição de cada um, com o autor principal em primeiro lugar. Caso seja adotado outro procedimento, os autores deverão explicitar a razão;

(c) Informar se o texto: foi apresentado ou publicado anteriormente em anais de congresso; se passou pela avaliação de Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), quando for o caso; se tem financiamento e de quais órgãos e/ou agências de fomento; se é resultante de pesquisa anterior, indicando-a expressamente.

4º Passo

Pede-se ao(s) autor(es) que verifique(m) a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir, além de submeter(em) o trabalho observando o uso adequado da linguagem, o emprego de um estilo de redação claro e coerente na exposição das ideias, com realização de uma **revisão prévia, ortográfica e gramatical**.

Os arquivos submetidos que não estiverem de acordo com as normas serão arquivados, e os autores, comunicados por mensagem eletrônica.

ORIENTAÇÕES PARA FORMATAÇÃO DOS TRABALHOS

1. ARTIGOS (demanda contínua ou Dossiê)

As contribuições deverão observar as seguintes orientações:

1.1. Ser texto inédito;

1.2. O artigo deverá conter **Título** em versalete com o máximo de 100 caracteres, no idioma do artigo, e **tradução, a seguir, em itálico, na língua inglesa**, o qual deve expressar, de forma clara e precisa, o seu conteúdo geral do trabalho; além dos títulos, deverá conter resumos em português (ou espanhol) e em inglês (abstract), com espaço entre linhas simples, fonte Arial, 10 pt, indicando os objetivos, o objeto, o quadro teórico considerado, o tipo de pesquisa/estudo realizado e as conclusões (ABNT/NBR 6028), com extensão entre 800 e 1.500 caracteres, seguidos de três palavras-chave e respectivas keywords, iniciadas com letra maiúscula e separadas por ponto;

1.3. O artigo deverá ter a extensão de no mínimo 15 e de no máximo 25 páginas, incluindo as referências e as notas; a página deverá ter o formato A4, com o texto digitado em fonte Arial, 12 pt, **sem indicação de autoria**, com espaçamento de 1,5 entre linhas, formatação de parágrafos sem recuo, margens de 2,5 cm e apresentado em arquivo eletrônico editável com extensão .doc;

1.4. Alguns itens a serem observados na digitação dos artigos: aspas duplas somente para citações diretas no corpo de texto; *itálico* para palavras com emprego não convencional e para palavras estrangeiras, neologismos e títulos de obras e publicações;

1.5. **Notas, citações e referências** em geral deverão ser formatadas de acordo com as normas da ABNT (NBR6023), e as referências a autores no decorrer do texto deverão obedecer às seguintes formas: Autor (data) e/ou Autor (data, paginação); para referências no fim de parágrafos e de citações literais, as formas (AUTOR, data) e (AUTOR, data, paginação), respectivamente, tal como pode ser verificado nos artigos publicados neste número da Revista ou no último número disponível online;

1.6. As **citações literais** acima de três linhas devem ser formatadas com espaço simples entre linhas, fonte Arial, 10 pt, parágrafo recuado a 1,5 cm e ter a devida referência indicada no fim, no formato (AUTOR, data, paginação) ou, caso o estilo de redação do(a) autor(a) permita, a indicação prévia no corpo do texto no formato Autor (data, paginação);

1.7. **Ilustrações, fotos, gráficos, desenhos, quadros, tabelas** etc. deverão restringir-se ao absolutamente necessário à clareza do texto; deverão localizar-se o mais próximo possível do trecho em que são mencionados e ser criados em preto e branco, não podendo ocupar mais do que 2/3 de uma página, além de serem numerados e titulados corretamente, com a devida referência (se reproduzidos de outra fonte);

1.8. Quanto à seção **REFERÊNCIAS**, no fim do artigo, devem ser listadas apenas aquelas fontes efetivamente citadas ao longo do texto; devem ser digitadas em fonte Arial, 10 pt (também para as notas de rodapé), e a indicação das obras consultadas deve ser feita em negrito, tal como pode ser identificado nos artigos publicados neste número e/ou no último número online. Alguns exemplos:

SILVA, João da. Título do capítulo utilizado. In: SILVA, José da. **Título da obra de referência**. Belo Horizonte: Editora, 2015. p. 13-31.

SILVA, José da. **Título do livro em negrito**. Belo Horizonte: Editora, 2015.

SILVA, Luiz da. Título do artigo utilizado. **Título do periódico de referência**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 13-31, set./dez. 2014.

2. Os **RESUMOS** de dissertações e teses (e suas respectivas traduções em inglês **ou** francês **ou** espanhol) deverão ser submetidos no ano de sua aprovação ou, no máximo, um ano depois. Deverão vir precedidos de sua referência completa e ter extensão entre 2 e 4 páginas, em formato A4, com texto digitado em parágrafo único, fonte Arial, 12 pt, espaço simples entre linhas e margens de 2,5 cm. Para a referência completa, favor utilizar o seguinte padrão:

AUTOR, Nome. **Título**: subtítulo. Ano de publicação. Número de folhas [ou de páginas]. Dissertação [ou Tese] (Mestrado [ou Doutorado] em área de concentração) - Nome da Faculdade, Unidade, Escola ou Instituto, Nome da Universidade, cidade, ano da defesa.

3. As **RESENHAS** destinam-se à descrição, ao exame e à crítica de obra recente (não mais que 2 anos depois do lançamento da última edição) relacionada à área de interesse do campo de pesquisa Trabalho e Educação. Deverão ser elaboradas de modo impessoal, contendo posicionamento de ordem técnica diante do objeto de análise, resumo do conteúdo e possível demonstração de sua importância. Essas contribuições deverão obedecer às mesmas especificações/orientações para os artigos, compreendendo-se entre 8 e 11 páginas. Os textos deverão conter a referência da obra resenhada no início e, em folha à parte, título no idioma original da resenha e em inglês (e português, quando for o caso), nome e dados profissionais (instituição e titulação) do(a) resenhista, bem como endereço eletrônico (*e-mail*).

Agradecemos muitíssimo o interesse em publicar na Revista TRABALHO & EDUCAÇÃO e aguardamos sua contribuição, esperando contar sempre com ela.

Abraço cordial.

Os Editores