

Mestrado em Desenvolvimento Humano
UNTAU

Formação, desenvolvimento humano e interdisciplinaridade

Rachel Duarte Abdala
Renato de Sousa Almeida
Orgs.

Formação, desenvolvimento humano e interdisciplinaridade



Taubaté - SP
2018

Prof. Dr. José Rui Camargo

REITOR

Prof. Francisco José Grandinetti

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Profa. Me. Angela Popovici Barbare

RESPONDENDO PELA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Profa. Dra. Edna Maria de Oliveira Chamon

COORDENADORA GERAL

Profa. Dra. Maria Angela Boccara

COORDENADORA ADJUNTA

Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala

Prof. Dr. Renato de Sousa Almeida

ORGANIZAÇÃO

Márcia Maria de Moura Ribeiro – SIBi

Elisabete Novaes de Souza - SIBi

COLABORAÇÃO E

Prof. Me. Johel Abdallah

REVISÃO ORTOGRÁFICA

Patricia Zandonadi

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

1ª Edição - 2018

Copyright

Ficha catalográfica elaborada pelo

SIBi - Sistema Integrado de Bibliotecas / UNITAU

A135f Abdala, Rachel Duarte. [Org].
Formação, desenvolvimento humano e interdisciplinaridade / Rachel
Duarte Abdala (Org), Renato de Sousa Almeida (Org). - Taubaté/SP:
EdUnitau, 2018.

ISBN 978-85-9561-035-4

1. Desenvolvimento humano. 2. Interdisciplinaridade. I. Renato de
Sousa Almeida (Org). I. Título

CDD - 378.175

Índice para catálogo sistemático

1. Desenvolvimento humano 378.175

2. Interdisciplinaridade 370

COMITÊ EDITORIAL

Carlos Alberto Máximo Pimenta
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ

Cidoval Moraes de Souza
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Clarilza Prado de Souza
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Gladis Camarini
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

José Rogério Lopes
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

Roberto Tadeu Iaochite
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUISA FILHO

Autores

Ana Carolina Gonçalves da Silva Santos Moreira

Graduada em Serviço Social pela UNIVAP. Especialista em Planejamento Educacional e Políticas Públicas pela FGF e mestra em Desenvolvimento Humano – Formação, Políticas e Práticas Sociais, pela UNITAU. Atualmente trabalha como assistente social, integrando a equipe do Núcleo de Apoio ao Estudante – NAE, no campus São José dos Campos da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

Bruno Luis Cardoso

Bacharel em Filosofia pela Faculdade Dehoniana de Taubaté (2008), Programa de Formação Pedagógica pela Universidade de Taubaté (2009), com Pós-graduação em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (2015), Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (2017). Professor da Rede Estadual de Ensino de SP desde 2007, e integrante do quadro efetivo a partir de 2012 na disciplina Filosofia. Membro do Centro de Estudos em Filosofia (CEFIL), grupo ligado à Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM).

Carlos Eduardo Teodoro Vieira

Pedagogo, especialista em Educação Especial, Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, pela Universidade de Taubaté/SP, docente no ensino superior, Gerente do Centro de Prevenção e Reabilitação de Deficiência da Visão – PRÓVISÃO e Assessor da Secretaria de Educação e Cultura da Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB). Estuda e pesquisa nas áreas de educação especial, reabilitação, transdisciplinaridade, pessoa com deficiência, inclusão profissional, envelhecimento e deficiência visual.

Débora Inácia Ribeiro

Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté - UNITAU (2013). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Salesiana de Lorena - UNISAL (1992) e especialização em Educação e Cultura pela UNITAU (2009). Tem experiência em Psicologia Clínica Existencial Humanista, Psicologia Escolar e Psicologia da Saúde. Experiência como docente no Ensino Superior.

Déborah Duarte Abdala

Advogada atuante nas áreas de Direito Trabalhista, Previdenciário e Cível. Graduada em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade de Taubaté (2011), especialista em Direito e Processo do Trabalho pela Universidade Anhanguera-Uniderp (2013) e em Direito da Seguridade Social pela Faculdade Legale (2015). Mestra em Desenvolvimento Humano: Formação, Política e Práticas Sociais, pela Universidade de Taubaté (2017).

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Nogueira da Gama (1991), graduada em Ciências de L'Éducation – Université de Toulouse II (Le Mirail) (1994), mestra em Ciências de L'Éducation – Université de Toulouse II (Le Mirail) (1995), doutora em Psicologia – Université de Toulouse II (Le Mirail) (1998). Fez pós-doutorado em Educação na UNICAMP (2003). Atualmente é professora assistente doutora da Universidade de Taubaté (UNITAU), em Taubaté, SP e Pesquisadora colaboradora na Universidade de Campinas (UNICAMP), no Departamento de Arquitetura e Construção da Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo. Tem experiência em Educação a Distância (Implementação e Gestão de Cursos e Materiais), e em avaliação institucional e de cursos (SINAES e CEE). É assessora ad hoc da FAPESP e do CNPq, da ANPEPP e do JIRS. É membro de corpo editorial e científico de várias revistas nacionais e internacionais. Trabalhou em Projetos Institucionais: PIBID (Capes) (Construção e Implementação) e Projeto Procampo, de 2009 a 2017. Criou e coordena o Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, da Universidade de Taubaté, onde atua também ministrando aulas e orientando mestrands. Coordena projetos de pesquisa com fomento do CNPq e da CAPES. Atua nas áreas de pesquisa em Psicologia Social, Educação e Educação do Campo, com ênfase em representação social e identidade profissional. Seus temas de interesse concentram-se nas seguintes áreas: representação social; educação do campo, estresse e coping; qualidade de vida no trabalho; e, identidade profissional.

Elisa Maria de Andrade Brisola

Assistente Social. Professora do Curso de Serviço Social e do Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano: políticas sociais e Formação, na Universidade de Taubaté. Coordenadora do Projeto de Extensão “Assessoria à Implementação do SUAS nos municípios do Vale do Paraíba”. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Sociais – NEPSS. Coordenadora do curso de Especialização Política Social e Trabalho Social com famílias. Pesquisadora do CNPq.

Fábio Sergio do Amaral

Graduado em Psicologia (Unesp Bauru), Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Política e Práticas Sociais (Unitau). Psicólogo na Prefeitura Municipal de São José dos Campos –SP e Professor supervisor no curso de Psicologia da Unip-SJCampos.

Helimara Vinhas Siqueira Pinto

Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (2016) e Pedagoga pela mesma Universidade (1989). Pós-graduada lato sensu em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (2007) e em Metodologias e Gestão para a Educação à Distância, pela Anhanguera Educacional (2013). Atualmente é Diretora de Escola pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP). Tem experiência na área da Educação, com ênfase na Administração de Unidades Educativas, além de experiência na tutoria presencial e à distância em cursos relacionados à área de Educação.

Iraelza F. Coelho Monteiro

Mestrado em Desenvolvimento Humano pelo Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté, na área de Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento, turma 2015. Ano de conclusão, 2017. Professora pós-graduada em Educação Especial pela Universidade Nova Iguaçu, UNIG- RJ, graduada em Educação Artística pela Faculdade de Música Santa Cecília (1992), com complementação Pedagógica pela Universidade de Guarulhos – UNG, SP (2003). Tempo no magistério: 28 anos atuando na área da educação. Há 25 anos, professora estatutária na rede pública no município de Taubaté, trabalhando como professora no ensino fundamental I durante 8 anos e, por 9 anos, na direção da EMEF Professor Claudio Cesar Guilherme de Toledo, Jardim Mourisco. Atualmente, na função de supervisora de ensino em escolas de ensino infantil, fundamental I e II, EJA e Ensino Médio. Atuação principalmente nos seguintes temas: representações sociais, educação ambiental, família na escola, fortalecimento de vínculos.

Leonor M. Santana

Graduada em Psicologia (1990) e mestra em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté – UNITAU. MBA em Gestão de Pessoas e especialização clínica nas áreas de Psicomotricidade (UNITAU), Psicopedagogia (UNITAU) e Psicossomática (Instituto Sedes Sapientiae). Docente em cursos de graduação (ETEP) e pós-graduação Psicopedagogia e Gestão de Pessoas (INESP).

Maria Angela Boccara de Paula

Graduada em Enfermagem pela Universidade de São Paulo – EEUSP (1986), especialista em Saúde Pública pela Universidade de Taubaté – UNITAU (1998) e em Enfermagem em Estomaterapia – e EUSP (1993). Mestre e Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo –EEUSP (2000; 2008). Professora Assistente Doutor do Departamento de Enfermagem da Universidade de Taubaté. Coordenadora do Curso de Especialização (Lato-Sensu) de Enfermagem em Estomaterapia da Universidade de Taubaté. Coordenadora Adjunta e Docente do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano (Stricto Sensu) da Universidade de Taubaté. Membro Titular (TisOBEST) e Vice-Presidente (gestão 2012-2014) da Associação Brasileira de Enfermagem em Estomaterapia: estomas, feridas e incontinências (SOBEST), Presidente das gestões 2015-2017 e 2018-2020 da SOBEST, Membro Pleno do World Council of Enterostomal Therapist (WCET) e do Comitê de publicação (gestões 2012-14 e 2014-16). Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Estomaterapia, atuando principalmente em estomaterapia e saúde coletiva, assistência, ensino e pesquisa. Desenvolve trabalho integrado com profissionais de Saúde e Educação especialmente relacionado a ações de Educação em Saúde.

Maria Beatriz Franze Conte

Graduada em Psicologia pela Universidade Metodista de São Paulo (2005), mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (2016). Professora do Ensino Técnico e Programa Aprendizagem no Senac, unidade Taubaté. Experiência na área de Recursos Humanos, desenvolvendo atividades relacionadas a Recrutamento & Seleção, Treinamento & Desenvolvimento, Avaliação de Desempenho e Gestão de Carreira.

Mariana Aranha de Souza

Doutora em e Mestre em Educação (2001 e 2006), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006), e Pedagoga pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher (2001). Docente do Mestrado em Desenvolvimento Humano e do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté. Docente no Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS. Supervisiona a área pedagógica de Objetos Educacionais do Núcleo de Educação a Distância da Universidade de Taubaté, além de assessorar a Coordenação Pedagógica da EAD-UNITAU. Coordena o curso de Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar para a Formação de Profissionais da Educação para Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, da Universidade de Taubaté. É pesquisadora do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade) da PUC/SP desde 2006 e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação a Distância da Universidade de Taubaté. Tem experiência

como Professora Universitária e de Educação Básica. Foi diretora de escola em Centros Educacionais de Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos do SESI-SP. Atua principalmente com os seguintes temas: Interdisciplinaridade, Formação de Professores, Currículo, Gestão Escolar, Educação a Distância, uso de Tecnologias e Metodologias Ativas de Aprendizagem.

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

É psicóloga, com mestrado e doutorado em Ciências Biomédicas, na área de saúde mental, pela Universidade Estadual de Campinas. Docente aposentada da Universidade de Taubaté (Taubaté/SP), atuante no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais. Estuda e pesquisa nas áreas de educação, saúde mental e envelhecimento; educação e saúde do trabalhador.

*Patrícia Diana Edith Belfort de
Souza e Camargo Ortiz Monteiro*

Engenheira Agrônoma graduada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Especialista em Planejamento e Manejo de Unidades de Conservação (CATIE/Costa Rica). Especialista em Turismo e Meio Ambiente (SENAC/CEATEL). Especialista em Gestão Ambiental (USP). Doutora em Ciências Ambientais (UNITAU). Atualmente é Professora Assistente Doutora vinculada ao Departamento de Gestão e Negócios (GEN) e professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano (PPGEDH) da Universidade de Taubaté. É docente de disciplinas dos cursos de graduação na modalidade a distância nas áreas de Gestão de Negócios e Gestão de Recursos Naturais desde 2009. Foi Coordenadora do Polo de Apoio Presencial de Ubatuba (EAD-UNITAU) de 2009 a 2011. Assumiu a Coordenação Geral do Núcleo de Educação a Distância (NEAD-UNITAU) em 2012. É Diretora Executiva da Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços (EPTS/UNITAU), que é responsável também pelo Programa de Expansão do EAD-UNITAU. Trabalha há 9 anos com Educação a Distância. Tem experiência de 19 anos em consultorias, principalmente em Turismo e Meio Ambiente, e de 14 anos em projetos socioambientais, em parceria com Unidades de Conservação, especialmente em Programas de Interação Socioambiental e Uso Público e em planejamentos e processos participativos. Participa de organizações não governamentais desde 1987. Atua nos temas: Educação, Educação a Distância, Educação Ambiental, Representações Sociais, Unidades de Conservação, Ecoturismo, Turismo Sustentável e Comunidades Tradicionais.

Rachel Duarte Abdala

Licenciada e bacharel em História pela Universidade de São Paulo. Mestre e Doutora pela Universidade de São Paulo (2003; 2013). Coordenadora pedagógica e docente do Curso de História da Universidade de Taubaté (Unitau). Líder do Núcleo de Pesquisa em História da UNITAU. Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) da Universidade de São Paulo. Coordenadora do subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PI-BID) na Universidade de Taubaté. Docente permanente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da UNITAU. Coordena Projetos de Extensão Universitária na UNITAU. Desenvolve projetos em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Renato de Sousa Almeida

Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista, Mestre em Neurociência e Comportamento pela Universidade de São Paulo e Doutor em Neurociência e Comportamento pela Universidade de São Paulo, Atualmente atua como professor da Universidade de Taubaté, da Escola Superior de Cruzeiro e no Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

SUMÁRIO

<i>Prefácio</i>	13
<i>Trabalho do Assistente Social na Política de Assistência Estudantil: em luta pelo Direito à permanência</i>	17
<i>Educação Mercadológica: Implicações Sociais da instrumentalização da Educação para o mercado.</i>	43
<i>Resiliência em idosos com deficiência visual adquirida: o papel da família</i>	69
<i>Representações sociais de profissionais de enfermagem sobre o alcoolismo</i>	85
<i>O comércio como “porta de entrada” no mercado de trabalho e sua relação com o trabalho infantil</i>	115
<i>Estratégias de resiliência do profissional no contexto do CREAS</i>	133
<i>O Programa Ensino Médio Integral: caracterização e perspectivas</i>	155
<i>Representações sociais da educação ambiental, uma análise com professores do Ensino Fundamental II de uma Rede Pública</i>	181
<i>Escolha profissional e Ensino Médio: estado da arte na perspectiva das representações sociais</i>	205
<i>O Ensino Técnico em questão: representações sociais de docentes</i>	229

Prefácio

Por Prof. José Amendoeira¹

A humildade científica permite olhar o conhecimento e os seus modos, com a orientação para o valor atribuído à partilha de conceitos, métodos, instrumentos e resultados que fazem da compreensão da complexidade uma das áreas de grande interesse na promoção do desenvolvimento humano.

É com esse posicionamento em relação ao saber que procuro mobilizar esta reflexão a partir dos estímulos que a Vida me propõe em múltiplos momentos, na oportunidade de prefaciá-la como uma manifestação de reconhecimento que acolho com profunda humildade.

O Ser Humano mobiliza-se na sociedade por contextos de vivência relacionados com a Saúde, a Educação, o Trabalho e o Social, independentemente da idade, do gênero, da profissão e de outras variáveis que caracterizam a Vida. Assumir esse paradigma de abordagem aos diferentes fenômenos que se manifestam na sociedade é um imperativo da contemporaneidade.

Este livro assume essa perspectiva, com abordagem centrada na teoria bioecológica do desenvolvimento humano e na teoria das representações sociais, dirigida à compreensão da complexidade do mundo atual a partir da Educação como organizadora da vida das pessoas e da sociedade, rumo a um futuro caracterizado por maior prosperidade, equidade e igualdade social.

O alinhamento dos capítulos convida à leitura singular, em relação ao tópico

¹ Pós-Doutor em Enfermagem (em 2015) pela Universidade de São Paulo-Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto | Brasil. Enfermeiro especialista em Enfermagem Médico-Cirúrgica desde 1988. Possui o Curso de Pedagogia Aplicada ao Ensino de Enfermagem (1994). Concluiu o Doutorado em Sociologia da Educação pela Universidade Nova de Lisboa (FCSH) em 2005, Faculdade onde adquiriu o grau de Mestre em Sociologia (em 1999). É Professor Coordenador no Instituto Politécnico de Santarém. Publicou 36 artigos em revistas especializadas e 50 trabalhos em actas de eventos, possui 9 capítulos de livros e 1 livro publicados. Possui 2 processos e outros 55 itens de produção técnica. Participou em diversos eventos no estrangeiro e múltiplos em Portugal. Orienta 14 teses de doutoramento, das quais 7 concluídas e 4 em fase de entrega; orientou 12 dissertações de mestrado e co-orientou 1 nas áreas de Outras Ciências Médicas, Outras Humanidades, Sociologia e Ciências da Saúde. É Investigador Integrado no Centro de Investigação Interdisciplinar em Saúde do Instituto de Ciências da Saúde | Universidade Católica Portuguesa (CHS-UCP). É investigador colaborador no Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV) e membro da Unidade de Investigação do IPSAntarém (UIPS). É Coordenador da Unidade de Monitorização de Indicadores em Saúde (UMIS) no âmbito da qual participa atualmente em 7 projectos de investigação, sendo que coordena 4 destes. Actua nas áreas da Enfermagem e das Ciências Sociais com ênfase em Sociologia. Na atualidade é coordenador do Curso de Master Mundus em Emergency and Critical Care Nursing (Master Mundus Course), para Portugal. Nas suas actividades profissionais interagiu com 111 colaboradores em co-autorias de trabalhos científicos. No seu curriculum DeGóis os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: Processo de cuidados, Educação em Enfermagem, Enfermagem, Enfermagem Disciplina, Enfermagem Profissão, Transicionalidade, Etnografia, Nursing, Cuidar e Cuidados de Enfermagem, Simulação e Emergência.

em torno do qual se organizam individualmente, mas a seleção e a edição do conjunto dos tópicos adquire uma dimensão superior à sua simples soma, sendo possível fazer emergir temas para reflexão sobre a Educação, a Saúde, o Trabalho e a Pessoa, com relevância conceitual e metodológica, ilustrada pelo recurso à metodologia científica que, com rigor, é ilustrada pelos resultados teoricamente suportados e discutidos.

A transdisciplinaridade essencial à saúde e ao desenvolvimento humano é encontrada ao longo da obra, conduzindo o leitor à descoberta de novas abordagens paradigmáticas que se espera possam ser identificadas e desenvolvidas a partir da leitura e estudo do conteúdo, por estudantes, professores, profissionais e decisores educacionais e políticos.

No que diz respeito à Educação, podemos encontrar confrontos com diferentes perspectivas na construção da capacidade de análise desde a preparação para a tomada de decisão por parte do aprendente, em múltiplos contextos e áreas de estudo. Também se constata a relevância dada ao estatuto do professor, nomeadamente no âmbito do aprofundamento de competências que promovam a capacitação para a reflexão, para a análise e para a crítica dos estudantes, independentemente do nível de qualificação e contexto de ensino, público ou privado.

A Saúde é neste livro mobilizada a partir da dimensão individual para a construção de respostas pessoais, familiares, profissionais e organizacionais, de que se releva a resiliência como conceito que pode constituir-se na base de um paradigma da transformação pelo qual o desenvolvimento humano seja suportado na integração entre a perspectiva social e a perspectiva da saúde, promotoras da qualidade e do bem-estar social.

O Trabalho é entendido, no contexto da obra em análise, como a relação entre o homem e a natureza, identificando-se nas perspectivas dos diferentes autores uma matriz de reforço do conhecimento como resultado da educação para a tomada de decisão autónoma, que capacite os cidadãos no sentido da responsabilidade social e na orientação para o respeito como organizadores de uma sociedade justa e promotora da igualdade entre todos os seres humanos. A profissionalização do trabalho é refletida ao longo da obra, relevando-se as dimensões que conduzam a educação ética à construção de uma cidadania ativa.

A Pessoa, enquanto conceito portadora de múltiplas interpretações conceituais, emerge nesta obra com uma abordagem transdisciplinar e transcultural que podemos entender como conceito que se assume como portador do respeito pelas crianças, adultos, idosos e outros indivíduos social, cultural e psicologicamente vulneráveis.

Aos autores, o meu mais profundo reconhecimento pela oportunidade de

aprendizagem em que se constituiu a leitura integral deste livro, certo de que o utilizarei, em muitos momentos da minha atuação profissional docente, como referência de suporte aos estudantes que se constituem quotidianamente como aprendentes.

A todos os leitores, com elevado respeito pelas interpretações individuais do conteúdo, formulo votos de leitura que permita relevar o essencial, na expectativa de que se concretize a dimensão didática e pedagógica deste manual.

Um abraço deste irmão de Portugal.

Santarém, 25 de março de 2018.

*Trabalho do Assistente Social na política de Assistência Estudantil:
em luta pelo direito à permanência*

Ana Carolina Gonçalves da Silva Santos Moreira

Elisa Maria Andrade Brisola

A Educação como direito de todos e particularmente a assistência estudantil, política voltada a estudantes do ensino superior com vulnerabilidades socioeconômicas, são questões contemporâneas que demandam medidas governamentais, para sua manutenção. O contexto social no qual alunos em condições de vulnerabilidade adentram a Universidade requisita respostas profissionais com vistas à sua permanência, sobretudo dos(as) assistentes sociais.

Nesse sentido, este texto apresenta o trabalho profissional do assistente social na perspectiva da teoria marxista e traz alguns elementos da política de assistência estudantil, um dos campos de trabalho de assistentes sociais na Educação, para reflexão. Origina-se na pesquisa intitulada “A contribuição do Serviço Social na operacionalização da política de assistência estudantil na UNIFESP: o olhar da Comissão PAPE/PBP”, realizado por uma das autoras como um dos requisitos para obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Humano.

O estudo inicial foi realizado na Universidade Federal do Estado de São Paulo, tendo apresentado a construção dos programas de auxílios para estudantes. Apresentou também a contribuição do profissional de Serviço Social na construção desses programas. Por meio da abordagem qualitativa e da metodologia de História Oral, investigou-se como a política de assistência estudantil é operacionalizada na Comissão PAPE/PBP (Programa de Auxílio para Estudantes/Programa Bolsa Permanência) e verificaram-se as ações desenvolvidas pelas assistentes sociais nas equipes multidisciplinares dos respectivos *campi*¹. Buscou-se, também, identificar novas possibilidades de intervenção profissional, a partir do perfil dos estudantes da UNIFESP. Sete profissionais foram entrevistadas, além da investigação documental e do estudo do perfil do estudante daquela Universidade. Nas discussões, o estudo demonstrou que há um perfil de estudante que tem conseguido maior acesso à universidade superior; no entanto, poucas ações concretas estão sendo feitas para lhe proporcionar permanência no ensino superior.

Com o objetivo de elucidar a questão contemporânea que envolve a discussão do trabalho do assistente social, particularmente entre o Serviço Social ser ou não trabalho, neste estudo aborda-se essa temática sem nenhuma pretensão de esgotá-la. A discussão ampara-se de modo especial nos trabalhos de Lessa

¹ A UNIFESP é uma universidade *multicampi*, contando atualmente com seis *campi* em atividade, localizados na capital, região metropolitana, litoral e interior de SP. As assistentes sociais participantes da pesquisa estão lotadas nos *campi* e Reitoria, e são membros da Comissão PAPE/PBP, atuando em conjunto nas questões relativas à assistência estudantil.

(2000, 2012) e Iamamoto (2005, 2014). Busca-se também trazer algumas considerações sobre a mediação e sobre o trabalho do assistente social, a partir de uma perspectiva crítica de seu projeto ético-político² e de modo particular, de sua proximidade com a área da Educação, destacando-se a vinculação teórica com o pensamento marxista, presente no Serviço Social desde sua renovação³. Questões como a Educação como direito e a vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes universitários também são destacadas, assim como a realização de estudos socioeconômicos – uma das atividades realizadas por assistentes sociais inseridos na política de assistência estudantil.

A relação entre Serviço Social e trabalho

A perspectiva de trabalho em Marx, aqui abordada, baseia-se no entendimento do trabalho como uma relação entre o homem e a natureza. O homem, por sua atividade teleológica e intencional, medeia, regula e transforma, ou seja, modifica a natureza, e assim modifica a si mesmo.

Esse entendimento de Marx modifica toda a história, pois, até então o homem era um ser com destino predeterminado por potências além de seu domínio. Acreditava-se em uma “essência” ou uma “força natural”, além da capacidade de entendimento dos homens que tudo regia e à qual todos estavam submetidos. A relação entre o homem e a história modificou-se a partir do momento em que, por meio das forças produtivas, o homem desenvolve a capacidade de transformar a natureza de modo intencional (transformação por meio de uma ideação e objetivação), atuando assim como demiurgo de sua história (LESSA, 2012, p. 19).

De acordo com Marx, a transformação da natureza realiza-se por meio de processos de trabalho e de seus componentes fundamentais: a força de trabalho (possui uma intencionalidade), um objeto ou matéria-prima a ser transformada e os meios ou instrumentos que possibilitam essa transformação (CAVALLI, 2009, p.2).

Lessa (2012, p. 28) afirma que, para Marx, o trabalho é categoria fundante

² O projeto ético-político do Serviço Social foi construído em meio ao período de redemocratização brasileira, marcado pela recusa do conservadorismo presente na profissão. Foi fortalecido pela condição política, por sua legitimidade alcançada na academia, junto à formação profissional e no seio da categoria profissional. Tem como valores a liberdade, o compromisso com a autonomia, a emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais e vincula-se com a proposta de uma nova ordem social.

³ Netto (2004, p. 128-129) descreve essa ação a partir da ruptura com a *homogeneidade* e conservadorismo que vigoravam na profissão até meados dos anos 1960. Essa ruptura teve raízes na laicização da profissão sobre a autocracia burguesa, laicização esta constituída pela diferenciação da categoria e pela disputa pela hegemonia do processo profissional em todos os âmbitos. Em suas palavras, “[...] ao *refuncionalizar a contextualidade da prática profissional e redimensionar as condições da formação dos quadros por ela responsáveis* [...]”, foram instauradas as condições para uma renovação do Serviço Social.

porque, na relação com a totalidade social, é por meio dele que as necessidades são produzidas e reproduzidas com abertura para novas possibilidades. Essa produção e reprodução marcam o desenvolvimento histórico do gênero humano.

A questão que envolve o Serviço Social apresenta-se neste particular: os profissionais do Serviço Social transformam a natureza por meio de sua intervenção profissional? A respeito disso, Lessa (2012, p. 28-29) diz o seguinte:

A nosso ver, é uma das questões decisivas que estão em jogo com a afirmação que o Serviço Social seria trabalho. Igualar ao trabalho práticas profissionais como o Serviço Social ou a educação (ou, como em algumas poucas tentativas, a medicina ou a nutrição), significa igualar o intercâmbio orgânico com a natureza com outras atividades em tudo distintas. Ao cancelar o que o trabalho tem de específico, isto é, cumprir a função social de transformar a natureza em meios de produção e de subsistência, dissolve-se o trabalho em um enorme conjunto de práxis e, conseqüentemente, cancela-se a tese marxiana de ser o trabalho a categoria fundante do mundo dos homens. E, com esse cancelamento, está liminarmente revogada a demonstração de como a essência humana é construído puro e exclusivo da ação dos seres humanos e, conseqüentemente, está revogada a demonstração por Marx da possibilidade e da necessidade históricas da revolução proletária.

Duas vertentes apresentam-se como possibilidades de compreensão dessa problemática: se o trabalho do assistente social é ou não transformador da realidade social.

Alguns autores defendem que o Serviço Social não é trabalho, não havendo nele, portanto, processos de trabalho. Entre esses autores estão Holanda (2012) e Sérgio Lessa (2000, 2012). Este último afirma, amparado na concepção marxiana de trabalho, que o Serviço Social não realiza a transformação da natureza nos bens materiais e que não realiza uma mediação entre o homem e a natureza; portanto, não há trabalho propriamente, tal como Marx o define. Segundo Lessa, a intervenção do assistente social está voltada apenas para as relações sociais, relações entre os homens, não configurando transformação de um objeto (natureza) por meio de instrumento (CAVALLI, 2009, p. 5).

A questão colocada por Lessa é a de que existe uma diferença ontológica entre a função social da organização dos homens para que a sociedade se reproduza e a função social do trabalho. Segundo ele, a organização dos homens é distinta da transformação da natureza em bens necessários para a sociedade, pois os que organizam o trabalho não objetivam a produção (LESSA, 2000, p. 20).

Para Lessa, há semelhanças superficiais entre a classe trabalhadora e a “classe intermediária⁴”, como exemplo, a condição assalariada. Porém, a função social

⁴ Lessa (2012, p. 67-68) esclarece que uma parte da sociedade (classe dominante) vive da riqueza produzida pela outra parte (classe dominada). Entre essas duas classes existe uma classe intermediária, entre os operários e a classe dominante. Essa classe tem como função social auxiliar a classe trabalhadora na reprodução das relações de expropriação dos trabalhadores. Esse autor insere os assistentes sociais nessa classe intermediária.

exercida é o diferencial entre o trabalho assalariado do operário e o trabalho assalariado do assistente social.

O autor apresenta duas problemáticas na relação entre Serviço Social e trabalho. Na primeira delas: se todas as *práxis* sociais são trabalho e se não há distinção entre organização do trabalho e sua produção, então não há categoria fundante e a teoria de Marx cai por terra, abrindo-se a possibilidade de aceitação das teorias liberais e neoliberais que negam até mesmo a existência da história e do ser social (LESSA, 2000, p. 21). Na segunda: no campo político, identificam-se todos os que realizam toda e qualquer atividade social como trabalho, incluindo banqueiros, políticos, grandes empresários.

A discussão acerca dessa temática envolve a compreensão sobre a divisão social do trabalho. Segundo Teixeira (2014), que em sua obra apresenta um panorama da produção bibliográfica de Marilda Iamamoto, a divisão do trabalho envolve grande cooperação em um mesmo processo de trabalho, ainda que fragmentado em diferentes especialidades. Explica que

[...] O Serviço Social, como as demais especialidades, existe devido a sua necessidade social no modo de organização que preconiza a criação de valor voltado à ampliação do capital. A participação do Serviço Social no processo de produção e reprodução social em sentido amplo significa que, como outras profissões, esta cria condições necessárias ao conjunto do processo de produção e reprodução do capital, atendendo necessidades oriundas do modo de organização capitalista (TEIXEIRA, 2014, p. 102).

Outros argumentos sustentam a definição de que o Serviço Social se insere no trabalho coletivo, no ciclo de produção e reprodução do capital, contribuindo para o ciclo reprodutivo. Iamamoto (2014, p. 249) esclarece que a profissão se inclui na esfera da “reprodução”, em que o domínio do trabalho é objetivado nos meios de produção sobre o trabalho vivo, ou seja, sobre o trabalhador. Afirma, em acordo com Marx, que a noção de reprodução

[...] refere-se à reprodução das forças produtivas e das relações de produção na sua globalidade, envolvendo, também, a reprodução da produção espiritual, isto é, das formas de consciência social: jurídicas, religiosas, artísticas ou filosóficas, através das quais se toma consciência das mudanças ocorridas nas condições materiais de produção (IAMAMOTO, 2005, p. 72).

Desse modo, a reprodução atinge a totalidade da vida cotidiana, incluindo o trabalho e a profissão. Uma vez assalariado, o profissional aproxima-se da produção de valor, da manutenção do exército industrial de reserva, em resposta a interesses da classe capitalista e à redistribuição da mais-valia, como forma de reprodução das relações sociais de produção (TEIXEIRA, 2014, p. 103-104).

Iamamoto (2014, p. 251) esclarece que o capital cria maior quantidade possível de trabalho materializado (valor) e reduz o trabalho necessário ao mínimo, ampliando assim o tempo de trabalho excedente. Com isso, progride-se a acumulação, que tem como uma de suas condições de desenvolvimento o conjunto da população trabalhadora excedente, o que contribui para a regulação dos salários.

A autora faz uma reflexão sobre o significado social da profissão, afirmando “[...] o caráter contraditório do exercício profissional, indissociável das relações e interesses de classes e de suas relações com o Estado que fundam a sociedade brasileira” (IAMAMOTO, 2014, p. 253). Para a autora, a dimensão contraditória da atividade profissional não desconsidera a autonomia dos profissionais para interferirem no direcionamento social e ético-político de seu exercício profissional, mas reafirma que cabe aos profissionais elegerem suas finalidades e as formas de conduzir e de processar seu exercício mediante as condições e relações de trabalho que configuram o espaço sócio-ocupacional do assistente social (IAMAMOTO, 2014, p. 253).

Para Iamamoto, o Serviço Social não é uma profissão vinculada aos processos de criação de produtos e valor, tal como afirma Lessa. Embora não esteja vinculada ao desempenho de funções produtivas, caracterizada, portanto, como um trabalho improdutivo, encontra-se integrada à criação das condições indispensáveis ao funcionamento da força de trabalho e da extração da mais-valia (IAMAMOTO, 2006, p. 85-86; 2014, p. 256).

A inserção no mercado de trabalho do profissional do Serviço Social é realizada por meio da relação de compra e venda de sua força de trabalho especializada, afirmando-se sua condição de trabalhador assalariado, como já explicitado. Seus meios e condições de trabalho são fornecidos pelas instituições empregadoras. Assim, o assistente social caracteriza-se como um trabalhador livre, destituído de seus meios de produção, proprietário apenas de sua força de trabalho qualificada, absorvida pelo mercado como mercadoria. Apesar dessa condição, destacam-se nesse profissional a dimensão criativa, a fundamentação ética e a relativa autonomia como características profissionais fundamentais (TEIXEIRA, 2014, p. 106-107).

Como forma de avançar na compreensão deste debate, torna-se imprescindível abordar a categoria mediação como método dialético de análise da realidade, uma das categorias centrais da dialética. Essa categoria contribui na intervenção profissional na medida em que possibilita compreensão dos fenômenos, não como isolados, mas como parte de um complexo social influenciado por ideologias, expressões da política, economia, cultura e outras áreas. A mediação pode ser compreendida por meio da tríade: singularidade, universalidade e particularidade (CAVALLI, 2009, p. 7).

A singularidade compreende as demandas de modo pontual, fragmentado. O atendimento às demandas, nessa perspectiva, não ultrapassa o imediato. Na contramão dessa abordagem está a universalidade, que compreende as questões postas como além do aparente, de forma totalitária e coletiva. A universalidade relaciona as demandas com as contradições existentes, utilizando-se do método dialético de reflexão e ação (CAVALLI, 2009, p. 8).

Já na particularidade, o objeto profissional é reconstruído. A compreensão das demandas, em sua particularidade, exige rompimento com visão imediatista e apreensão dos processos sócio-históricos (CAVALLI, 2009, p. 9).

Desse modo, ao incorporar a categoria mediação em sua intervenção profissional, o assistente social posiciona-se de modo crítico e dialético, proporcionando, não apenas compreensão da questão apresentada, mas também a possibilidade de intervenção social junto ao sujeito.

Segundo Teixeira (2014, p. 108),

O trabalho do Serviço Social tem um efeito nas condições materiais e sociais dos indivíduos, membros da classe trabalhadora, que são usuários dos serviços sociais. Estes estão previstos em políticas sociais [...]. Sua relevância enquanto trabalho concreto, que o condiciona como socialmente necessário, está em que interfere nas condições de sobrevivência social e material dos setores majoritários da população trabalhadora. [...]. Ocorre que o trabalho do Serviço Social incide também no campo do conhecimento, dos valores e comportamentos, ao possuir uma dimensão socioeducativa.

Embora o Serviço Social não se inscreva entre as atividades diretamente vinculadas à criação de produtos e valor, visto que o Estado é seu maior empregador, isso não significa seu total alijamento da produção. Iamamoto (2014, p. 256) esclarece que o processo de produção e reprodução capitalista utiliza diversas atividades profissionais que, mesmo não estando relacionadas diretamente com a produção, são necessárias ao movimento do capital.

Para Teixeira (2014, p. 110), Iamamoto defende a materialidade do trabalho profissional do Serviço Social, na medida em que o profissional participa na reprodução da força de trabalho e na criação de consensos, seja reforçando a hegemonia vigente, seja contribuindo para uma mudança de comportamento da classe trabalhadora, numa perspectiva contra-hegemônica. Esta última atende mais aos anseios profissionais, considerando-se a perspectiva crítica.

Por fim, Iamamoto (2014, p. 258) esclarece que

[...] é necessário extrapolar o foco corrente centrado na prática profissional, visto que esta se restringe a um dos elementos do exercício profissional historicamente situado: o próprio trabalho, como atividade do sujeito que age, componente subjetivo do processo de trabalho. E caminhar para uma abordagem na óptica de totalidade da mesma, ampliando o foco da análise para o trabalho em seu processo de realização no mercado de trabalho, em condições e relações sociais determinadas.

Esta discussão está presente no escopo da profissão desde os anos 1990, e não há aqui pretensão de esgotá-la ou de afirmar uma postura única. Buscou-se contribuir com a discussão e trazer esclarecimentos acerca da reflexão do Serviço Social como trabalho, em uma perspectiva filosófica.

O trabalho na perspectiva marxista

Segundo Marilda Yamamoto (2014, p. 349. Grifos da autora) “[...] o trabalho é atividade racional orientada para um fim, à produção de valores de uso, a apropriação de matérias naturais para a satisfação de necessidades humanas”. O homem⁵ constrói e modifica a natureza por sua ação para satisfazer suas necessidades. O trabalho concreto é “condição de vida humana”, atividade existencial do homem, pessoa livre e consciente.

Os indivíduos afirmam-se como seres criadores por meio do trabalho. São reconhecidos como seres pensantes, que agem consciente e racionalmente, em virtude de ser uma atividade prático-concreta. Por meio do trabalho o homem transforma-se, e essa transformação ocorre no sentido material (por meio da produção de objetos) e no sentido subjetivo (com a criação e acumulação de novas capacidades e qualidades humanas) (IAMAMOTO, 2014, p. 350-351).

Neste sentido, a autora afirma que os indivíduos buscam respostas aos seus “carecimentos”, e as respostas enriquecem suas próprias atividades. Esse movimento corresponde ao desenvolvimento do trabalho, atividade programática e de realização, que tem como produto sua objetivação. Novas necessidades são criadas e objetivadas a partir das múltiplas faculdades desses indivíduos: seus sentimentos, curiosidades, aspirações e o conhecimento prático cotidiano. “O trabalho [...], objetivação de forças essenciais humanas (faculdades e necessidades), cria, pois, a possibilidade permanente de evolução humana: a própria história” (IAMAMOTO, 2014, p. 351).

O trabalho, portanto, é inseparável do conhecimento e de formas de pensar a vida cotidiana. O ser que trabalha constrói, por meio de sua atividade, maneiras de se relacionar, apropriando-se das circunstâncias existentes com intenciona-

⁵ O termo “homem” está presente neste trecho por remeter à categoria de ser social utilizada por Marx. Em seus escritos, o autor não pretende conflitar com as perspectivas relacionadas a questão de gênero, mas sim compreender a natureza humana e sua relação com o capitalismo.

lidade, para que os fins de sua atividade cumpram funções sociais, adquirindo assim valor de uso (IAMAMOTO, 2014, p. 352).

O Serviço Social utiliza as contribuições de Marx como investimento teórico, considerando a categoria trabalho como central, para compreender seu fazer profissional, as transformações que ocorrem na divisão social e técnica do trabalho e as implicações da lógica do capital nesse contexto.

O trabalho torna-se cada vez mais social a partir de sua divisão, o que permite um aprofundamento da dimensão da universalidade do homem como um ser histórico e social. Porém, soma-se à divisão do trabalho a propriedade privada, gerando uma repartição desigual do trabalho e de seus produtos, e os indivíduos que produzem não são capazes de se apropriar de suas objetivações (IAMAMOTO, 2014, p. 353).

A respeito disso, a autora explica

[...] A divisão do trabalho traz em seu seio a contradição entre o interesse do indivíduo singular e o interesse coletivo de todos os indivíduos, fazendo com que este último adquira formas independentes, fixadas num poder objetivo superior aos indivíduos e separadas dos seus interesses reais, particulares e gerais. Nesse sentido, o interesse coletivo aparece como ‘comunidade ilusória’ expressa no Estado, no dinheiro, na religião, ainda que sobre a base concreta dos laços existentes entre os homens, encobrindo as lutas efetivas entre as diferentes classes (IAMAMOTO, 2014, p. 353 apud MARX; ENGELS, 1977, p. 28-29).

O trabalho é essencialmente uma atividade coletiva. Até mesmo o ato individual do trabalho é essencialmente histórico-social, possível apenas a partir de uma atividade coletiva, ainda que realizada pelas gerações passadas (IAMAMOTO, 2014, p. 353). A autora cita o “*caráter social do trabalho*”, que se expressa na afirmação de que o homem e a mulher só podem realizar seu trabalho por meio da relação com os outros. Para ela, o homem torna-se homem e se identifica como tal ao incorporar, em sua vida e em sua atividade, formas de comportamento e ideias criadas por gerações anteriores (produto histórico-social).

O debate profissional acerca da categoria trabalho abrange diferentes posicionamentos, tais como os que foram demonstrados anteriormente. A questão da autonomia profissional, que envolve este debate, é determinante para o exercício profissional, que integra o trabalho coletivo em diferentes espaços sociocupacionais e multiprofissionais.

O exercício profissional do assistente social e suas particularidades

Para Marilda Iamamoto, analisar o trabalho do assistente social como con-

creto⁶ e ao mesmo tempo abstrato requer a realização de análises específicas das condições e das relações sociais em que ele ocorre (IAMAMOTO, 2014, p. 430). Essas relações sociais interferem diretamente no exercício profissional.

A reflexão sobre a ação profissional possibilita a identificação de determinações que estruturam o trabalho na sociedade capitalista, bem como a sua mediação na esfera dos serviços. Por se tratar de uma profissão liberal, regulamentada por estatutos legais e éticos, o profissional dispõe de relativa autonomia na condução de seu exercício profissional. No entanto, devido a sua condição de trabalhador assalariado essa relação social é mediada pelo mercado de trabalho, que a regula por um contrato de trabalho que “[...] impregna o trabalho profissional de dilemas da alienação e de determinações sociais que afetam a coletividade dos trabalhadores [...]”, expressando-se de modo particular no âmbito deste exercício profissional (IAMAMOTO, 2014, p. 215. Grifos da autora).

As ações profissionais sofrem as determinações do mundo do trabalho, do Estado e da sociedade civil, tais como os demais trabalhadores. Algumas dessas determinações sociais presentes no trabalho profissional podem ser identificadas como a precarização, a subcontratação, metas de produtividade, a condição de assalariado. O Estado, na medida em que se constitui como o maior empregador de assistentes sociais, executa também a função de operacionalizar as políticas públicas, influenciando ainda mais na atuação profissional dos assistentes sociais.

A respeito da condição de trabalhador assalariado, Iamamoto (2014, p. 415) esclarece que

O dilema condensado na inter-relação entre projeto profissional e estatuto assalariado significa, por um lado, a afirmação da relativa autonomia do assistente social na condução de suas ações profissionais, socialmente legitimada pela formação acadêmica de nível universitário e pelo aparato legal e organizativo que regulam o exercício de uma ‘profissão liberal’ na sociedade (expresso na legislação pertinente e nos Conselhos Profissionais). Aquela autonomia é condicionada pelas lutas hegemônicas presentes na sociedade que alargam ou retraem as bases sociais que sustentam a direção social projetada pelo assistente social ao seu exercício, permeada por interesses de classes e grupos sociais, que incidem nas condições que circunscrevem o trabalho voltado ao atendimento de necessidades de segmentos majoritários das classes trabalhadoras.

É necessário considerar as particularidades vinculadas à inter-relação entre o projeto profissional e a condição de trabalhador assalariado, para uma análise mais aprofundada do trabalho do assistente social. Essas particularidades remetem a essa relativa autonomia, em que o profissional, vinculado ao exercício

⁶ Para Marx toda atividade laboral depende duas formas de força de trabalho do homem: o trabalho concreto, útil, que produz valor de uso, e o trabalho humano, abstrato, que agrega valor às mercadorias produzidas. Ele considera o trabalho fundante na sociabilidade humana, e, a partir da assimilação do trabalho pela sociedade capitalista, constata que o trabalhador assalariado tem sua relação com o mesmo fetichizada, alienada e abstraída.

profissional pautado em seu projeto ético-político, encontra-se na condição de trabalhador assalariado. Cabe ressaltar a natureza qualitativa dessa profissão que, inscrita predominantemente no terreno político e ideológico, supõe a realização de programas, projetos e diversos atendimentos previstos pelas políticas institucionais a que se vincula (IAMAMOTO, 2009, p. 7-8).

Quanto aos distintos projetos políticos institucionais que apontam estratégias para responder à questão social⁷, Iamamoto (2014, p. 196-197) reporta ao “tensionamento” [...] entre a defesa dos direitos sociais universais e a mercantilização e re-filantropização do atendimento às necessidades sociais”, o que traz implicações nas condições de trabalho do assistente social.

Segundo a autora, o primeiro projeto trata da defesa dos direitos, na perspectiva do avanço da democracia e na defesa da cidadania e da igualdade. Para tanto, requer que o Estado seja o condutor das políticas públicas, protagonista na descentralização do poder e no impulso ao processo de democratização das políticas sociais, englobando o controle social na gestão e ocupação dos espaços públicos.

A segunda proposta entra em conflito com a primeira, na medida em que traz uma inspiração neoliberal, preconizando os ajustes indicados por organismos internacionais, materializando-se a partir da reestruturação do Estado, ocorrida nos anos 1990. Esse projeto provoca a subordinação dos direitos sociais e da política social a lógicas econômicas, ferindo preceitos constitucionais. Nessa lógica, “[...] considera-se que o Estado deva deslocar-se da linha de frente do desenvolvimento econômico e social e permanecer na retaguarda, na condição de promotor e regulador desse desenvolvimento” (IAMAMOTO, 2014, p. 197).

A partir dos anos 1980, uma nova face é construída para o Serviço Social brasileiro, diferente de suas origens patronais e conservadoras. Tanto a produção teórica quanto o exercício profissional ampliam suas bases de legitimidade para incorporar interesses e necessidades dos segmentos populacionais subalternizados, alvos de seu exercício profissional. A vinculação com a tradição marxista é assumida pela profissão, e o percurso é demarcado pelas lutas de trabalhadores pelo processo de democratização brasileiro e pela conquista do Estado de Direito (IAMAMOTO, 2014, p. 212).

Um projeto profissional suscita uma identidade coletiva, que surge dentre interesses contraditórios. Por se desenvolver em meio a contradições, tal propósito torna-se também político. Nessa dinâmica encontram-se os projetos socie-

⁷ Marilda Iamamoto aponta a definição de questão social como expressão das desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, acentuadas a partir do retraimento do Estado em suas ações. Estas desigualdades são agravadas por disparidades de gênero, características étnico-raciais e regionais, que limitam o acesso aos bens e a riqueza social a segmentos da sociedade civil. Destaca que neste “terreno de disputas” é que trabalham os assistentes sociais (IAMAMOTO, 2014, p. 160).

tários, por serem transformadores ou conservadores e de maior abrangência. O projeto ético-político do Serviço Social está vinculado a uma proposta mais ampla de transformação da sociedade. A própria exigência política da intervenção profissional sugere essa vinculação (TEIXEIRA; BRAZ, 2009, p. 4-5).

O projeto profissional do assistente social apresenta alguns princípios que norteiam o exercício profissional, tais como liberdade, igualdade, autonomia, defesa dos direitos sociais e humanos, justiça social, entre outros, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. A materialização desse projeto ético-político ocorre a partir da intervenção profissional, por meio de uma compreensão crítica da realidade e de suas condições sociais.

Segundo Teixeira e Braz (2009, p. 7-8), os elementos do projeto ético-político materializam-se no processo sócio-histórico da profissão, e podem ser sistematizados conforme segue:

- A explicitação de princípios e valores ético-políticos;
- A matriz teórico-metodológica em que se ancora;
- A crítica radical à ordem social vigente (sociedade do capital), que reproduz a miséria ao mesmo tempo em que ostenta uma produção monumental de riquezas;
- As lutas e posicionamentos políticos acumulados pela categoria por meio de sua organização política aliada a setores progressistas da sociedade brasileira.

O projeto ético-político da profissão tem como fundamento importante a teoria marxista, que, inclusive, destaca o reconhecimento da questão social como objeto de trabalho do assistente social. O Serviço Social é requisitado a atuar sobre as sequelas criadas pelas desigualdades e pela exploração da força de trabalho, que fazem com que contingentes populacionais estejam à margem dos “processos civilizatórios”. O fazer profissional do assistente social ocorre a partir das consequências de um modelo de acumulação que se concretiza na desigualdade percebida na pobreza, no adoecimento, na violência, no abandono, no sofrimento mental, entre tantas outras facetas (LESSA, 2013, p. 115).

Segundo Yazbek (2014, p. 678), vivemos em um tempo de mudanças aceleradas em diferentes dimensões da vida social, marcada por uma nova sociabilidade e uma nova política. As transformações que ocorrem no modo de produção e no mundo do trabalho, incluindo as políticas sociais, que se tornam cada vez mais focalizadas e condicionadas, repercutem diretamente no trabalho do assistente social. A prática profissional, imbricada por uma relação contraditória de disputas políticas na esfera pública e nas lutas sociais, demonstra seus efeitos nas relações sociais, caracterizado pela fragmentação da vida social,

desde a produção, a dispersão do trabalho e a eliminação dos referenciais que orientavam a identidade de classes e suas lutas.

O trabalho profissional é polarizado pela trama das relações sociais e seus interesses vigentes na sociedade. Marilda Yamamoto (2006, p. 11) sugere que “[...] o exercício profissional participa de um movimento que tanto permite a continuidade da sociedade de classes quanto cria possibilidades de sua transformação”. A presença de “forças sociais e políticas reais” permite que a categoria estabeleça estratégias político-profissionais que reforcem os interesses das classes subalternas, alvo prioritário das ações profissionais (IAMAMOTO, 2006, p. 11).

O campo de trabalho da Educação tem despertado os interesses da economia globalizada. O acesso e a qualidade dessa área são perpassados pela condição de classe do educando e pela estrutura para oferta desse serviço público. Se suas condições de vida e de trabalho são precárias, aliadas à insuficiente estrutura educacional pública, suas possibilidades de aprendizagem tornam-se fragilizadas (LESSA, 2013, p. 110). Não se constata, na maioria das vezes, a valorização plena do conhecimento e da Educação.

Frente à abertura de um campo de trabalho para o assistente social nas universidades, particularmente junto aos programas de auxílio à permanência, torna-se necessário aprofundar os conhecimentos acerca dessa política, frente às diversas expressões da questão social presentes no campo educacional (LESSA, 2013, p. 114). É imprescindível aprofundar a reflexão sobre a população usuária, suas condições de vida e participação política. Deve-se reconhecer as possibilidades de resistência ao processo de fragilização da Educação, observando os fundamentos do projeto ético-político do Serviço Social: a justiça, o direito, a igualdade, a não discriminação, o respeito à pluralidade e o diálogo com outras categorias (LESSA, 2013, p. 125).

A política de assistência estudantil nas universidades brasileiras: olhar a partir da vulnerabilidade

Em seu estudo, Marta von Dentz e Roberto Silva (2015) realizaram um resgate histórico das interfaces de origem das áreas da Educação e do Serviço Social e perceberam como foi se estabelecendo a articulação entre as duas áreas. As desigualdades demarcam historicamente, tanto as políticas de escolarização, quanto a institucionalização da profissão no âmbito da divisão social do trabalho, o que torna emergente um diálogo entre as duas áreas.

De acordo com os autores, a aproximação entre essas áreas ocorre desde os primórdios da profissão de Serviço Social. Os assistentes sociais atuantes na

Educação tinham como objetivo “preparar” socialmente os indivíduos, tornando-os cidadãos “produtivos e úteis para o capital”, numa perspectiva conservadora (DENTZ; SILVA, 2015, p. 19).

A grande proximidade entre as duas áreas torna-se evidente em questões como proteção social, vulnerabilidade e risco sociais, programas e benefícios sociais. O processo “contraditório” de ampliação dos direitos sociais, ocorrido com a Constituição de 1988, suscitou uma gama de políticas públicas que perpassam e aproximam ainda mais as duas áreas. Para os autores, o trabalho realizado pelos assistentes sociais, em sua dimensão socioeducativa, pode fortalecer as redes de sociabilidade e acesso a serviços sociais, de modo que possibilitam o reconhecimento e a aplicação dos direitos dos estudantes, compreendidos como sujeitos sociais (DENTZ; SILVA, 2015, p. 25).

Para eles, há a necessidade de se compreender a Educação como uma política social que visa garantir direitos sociais. O conceito de Educação deve ser reavaliado, na perspectiva da produção social e do papel que a escola assume na sociedade (DENTZ; SILVA, 2015, p. 26).

A partir do período de transição democrática (resultado de lutas e conquistas sociais), a Educação é compreendida como direito de todos e dever do Estado (artigo n. 205 da CF 1988), presente no rol dos Direitos Humanos, em 1948, e reiterada em Viena – Declaração de 1993 (KOWALSKI, 2012, p. 133). Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em 1996, e do Plano Nacional da Educação (PNE), em 2001, passa a ser considerada como direito social garantido pelo Estado, que tem a responsabilidade de prover educação para todos.

Diferentemente da Educação básica, que é universal, a Educação superior não tem esse caráter. Em virtude da possibilidade de fazer escolhas pessoais e profissionais (e das condições que se apresentam como pano de fundo e que determinam tais escolhas, por exemplo a pobreza), nem todos os brasileiros cursam o ensino superior. Porém, todos que têm interesse e possibilidade de realizar um curso de formação superior devem ter livre acesso à universidade pública. Muitas vezes não é isso que se observa nas universidades brasileiras. O principal critério para acesso às universidades é a aferição do conhecimento individual dos candidatos, por meio do vestibular. A partir do ingresso, a permanência é facultada às universidades por meio de políticas públicas para este fim.

Em seu estudo, Aline Kowalski (2012) buscou investigar de que modo a política educacional de Assistência Estudantil se efetivou na garantia de direitos aos alunos que ingressaram nas instituições de ensino superior. Realizou pesquisa qualitativa com uso de grupos focais e análise documental, e verificou a incidên-

cia da contrarreforma universitária⁸ nas medidas políticas adotadas pelos governantes nas últimas décadas (anos 1990 a 2000), que tornou as políticas sociais e educacionais retraídas (com redução de gastos), flexibilizadas e competitivas (aos moldes das tendências mercadológicas).

A partir da implantação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNA-ES) em 2010, houve a regulamentação das ações de apoio à permanência e conclusão de curso de estudantes com vulnerabilidade socioeconômica. Estabeleceu-se, em seu artigo n° 3, § 1º, que as ações deveriam ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

[...] moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Os objetivos do Programa foram:

[...] democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

O público-alvo prioritário para as ações seria constituído por estudantes oriundos da rede pública ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) passaram a ter autonomia na gestão dos recursos, na implantação de ações, na definição de critérios de seleção dos estudantes e na efetivação de sua política.

De acordo com pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 58,4% do total de estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos⁹ frequentavam o ensino superior, em 2014. Dez por cento a mais do que em 2004. Apesar do aumento, o número de jovens que acessam o ensino superior é aquém do esperado para essa faixa etária, e as ações de inclusão adotadas pelo Estado, apesar de aumentarem o número de jovens ingressantes nas IFES, permanecem

⁸ Segundo Behring (2009, p. 71-72), a contrarreforma consiste em certas escolhas políticas dos governos, partindo de novas relações com os grupos mundiais, para ocupação de um lugar cada vez mais subordinado, restringindo-se a cobrir custos de infraestrutura, aplicar incentivos fiscais, garantir escoamento da produção e institucionalizar processos de liberalização e desregulamentação em nome da competitividade e da atratividade. Em contrapartida, observam-se desregulamentações e flexibilizações nas relações de trabalho, nas privatizações e no impacto nas condições de vida das “maiorias”, em nome da adaptação à essa contrarreforma do Estado. Verifica-se o impacto dessas medidas na Educação brasileira, de modo especial nas privatizações, no enxugamento dos recursos para o ensino público e, mais recentemente, na aprovação de propostas conservadoras nesse âmbito.

⁹ Esses dados não incluem os jovens na mesma faixa etária daqueles que estão fora do sistema de ensino, ou seja, que não estudam.

insuficientes para reverter o processo de marginalização e negação do direito à Educação, especialmente entre os jovens em situação de exclusão e vulnerabilidade social (LISBOA, V. 2015).

Outro dado importante é a constatação de que os jovens que acessam a universidade são, em sua maioria, brancos e ricos. Trata-se de uma realidade nas universidades brasileiras, conforme a mesma pesquisa do IBGE.

Neste sentido, o principal objetivo dos programas de permanência estudantil é garantir que estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, pertencentes a grupos sociais desfavorecidos ou com baixa renda familiar, permaneçam e concluam os cursos em que estão matriculados, atendendo às suas necessidades básicas e proporcionando-lhes inclusão social, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e qualidade de vida.

O conceito de vulnerabilidade aqui apontado pode ser compreendido como:

[...] a situação em que um conjunto de características, recursos e habilidades inerentes a um determinado grupo social revelam-se insuficientes, inadequados ou difíceis para lidar com o sistema de oportunidades oferecido pela sociedade, de forma a ascender a maiores níveis de bem-estar ou diminuir probabilidades de deteriorização das condições de vida de determinados atores sociais [...] (ABRAMÓVAY; CASTRO; PINHEIRO *et al.*, 2002, p. 30).

Anna Carolina Assis *et al.* (2013, p. 130) discutem e analisam as políticas de assistência estudantil praticadas pelas IFES, a partir das trajetórias do PNAES e do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Realizaram uma pesquisa qualitativa com 11 IFES que adotaram programas mais abrangentes que a concessão de auxílios para a manutenção básica dos estudantes. Afirmam que:

Ao conceder o acesso a camadas sociais com condições socioeconômicas desfavoráveis torna-se crucial o estabelecimento de políticas eficientes de assistência que tornem possível a permanência desses alunos nas IFES, destacando-se também a importância da articulação assistência com ensino e pesquisa, como propõe o PNAES.

Os autores destacam que, ao reduzir a política de assistência estudantil a um caráter limitado de combate à pobreza, com a função específica de atender às necessidades básicas dos discentes, ela torna-se descaracterizada enquanto direito social e reduzida à “caridade institucionalizada” (ASSIS *et al.*, 2013, p. 132). Esse fenômeno, conhecido como “bolsificação” da assistência estudantil, pode ser definido como a destinação de recursos para atender a demandas básicas de sobrevivência dos estudantes. Essas demandas seriam relativas a moradia e ali-

mentação, em detrimento de uma atenção a questões culturais e simbólicas, além de necessidades muitas vezes não expressas diretamente pelos estudantes, mas presentes em seu cotidiano nas IFES.

Torna-se necessário compreender, a partir do enfoque da vulnerabilidade, a busca pela equidade no acesso e permanência no ensino superior, considerando que esse conceito de equidade se relaciona à renúncia da ideia de que somos todos iguais e com as mesmas condições de usufruir os direitos sociais. O reconhecimento das diferenças sugere estratégias para se alcançar a “igualdade fundamental”, igualdade esta compreendida então como uma “construção social” (LÓPEZ, 2005, p. 68, *apud* COSTA, 2010, p. 86).

O conceito de vulnerabilidade social é amplo e relativamente novo. Pode ser entendido como um processo de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de grupos sociais. Esse processo é consequência da diminuição da capacidade dos grupos para reagirem às adversidades, devido a situações de extrema pobreza, privação de recursos mínimos para sobrevivência, fragilização de vínculos afetivos e/ou relacionais de pertencimento social e territorial, entre outras condições sociais (CAVALHEIRO, 2013, p. 60).

Todas essas características estão presentes no ambiente universitário, um ambiente socialmente referenciado, que traz em seu contexto todas as questões presentes no âmbito da sociedade. Apesar da predominância de um grupo social específico nesses ambientes – brancos e ricos –, os grupos sociais mais desfavorecidos vêm esses espaços e demandando ações relacionadas à sua permanência.

Para Simone Monteiro (2011, p. 34), que pesquisou sobre a vulnerabilidade social de jovens em Porto Alegre – RS, o conceito de vulnerabilidade social é construído socialmente, como produto das transformações societárias, a partir de condicionantes históricos. Essas transformações ocasionam mudanças na esfera privada, acentuando fragilidades e contradições. Para a autora, compreender a vulnerabilidade implica compreender a relação dialética entre externo (contexto de referência) e interno (características básicas dos indivíduos, lugares ou comunidades).

Segundo Monteiro (2011, p. 35),

A vulnerabilidade social, assim compreendida, pressupõe um conjunto de características, de recursos materiais ou simbólicos e de habilidades inerentes a indivíduos ou grupos, que podem ser insuficientes ou inadequados para o aproveitamento das oportunidades disponíveis na sociedade. Assim, essa relação irá determinar maior ou menor grau de deterioração de qualidade de vida dos sujeitos.

O fortalecimento dos sujeitos para possibilitar o acesso aos bens, serviços e direitos sociais pode diminuir a condição de vulnerabilidade social em que se encontram, além de abrir possibilidades de transformações da realidade. As políticas sociais, especificamente a *política de assistência estudantil*, caracterizam-se como instrumentos de garantia de direitos, emancipação e autonomia. Nesse particular, possibilitam o acesso ao ensino superior e a permanência nesses espaços dos jovens em condições de vulnerabilidade social (MONTEIRO, 2011, p. 35).

O conceito de vulnerabilidade social é também vinculado ao conceito de risco social. Castel (2005, p. 61, *apud* NASCIMENTO; MELAZZO, 2013, p. 72-73) afirma que o risco é previsível. Suas chances de ocorrência, custos e prejuízos podem ser verificadas previamente. Dessa forma, é possível identificar os riscos a que estão expostos os grupos sociais em determinado território, de modo a organizar serviços e programas que previnam sua instalação ou promovam uma atenuação dos agravos ou sequelas individuais e sociais. Alguns desses riscos podem ser apontados: famílias ou indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos afetivos, identidades étnicas, culturais ou sexuais estigmatizadas, extrema pobreza e uso abusivo de substâncias psicoativas, entre outros.

Vulnerabilidade social e risco relacionam-se com as políticas sociais na medida em que estas podem fortalecer a capacidade de resposta das famílias e de seus membros, contribuindo para a redução do grau de vulnerabilidade dos indivíduos (NASCIMENTO; MELAZZO, 2013, p. 74).

Há de se compreender, entretanto, que o conceito de vulnerabilidade social pode também ser interpretado como comprometimento da garantia de direitos. Isso, na medida em que o direcionamento de sua compreensão favoreça uma lógica dominante e hegemônica de manutenção do *status quo*, em que o Estado mantém minimamente os indivíduos, sem democratizar a riqueza socialmente construída pelo conjunto dos trabalhadores (MONTEIRO, 2011, p. 38), inclusive dificultando o repasse de recursos orçamentários para o custeio da assistência estudantil, por exemplo.

O estudo socioeconômico como instrumento de trabalho: a experiência UNIFESP

Com o objetivo de obter o perfil de vulnerabilidade de cada estudante que solicita os auxílios na UNIFESP, são realizadas análises socioeconômicas pelas assistentes sociais, caso a caso, para então, a partir de um perfil delimitado, inserir o estudante em um dos programas disponíveis. Os estudos socioeconômicos realizados pelas assistentes sociais são parte intrínseca da ação profissional e subsidiam essas e outras ações no contexto das políticas de permanência estudantil.

A lei que dispõe sobre o exercício da profissão apresenta essa ação como competência profissional¹⁰.

A UNIFESP conta com dois programas de auxílio/bolsa que visam atender aos estudantes que se apresentam em condições de vulnerabilidade socioeconômica, basicamente demonstrada pelo valor da renda do grupo familiar, que deve estar entre zero e um salário mínimo e meio per capita, para atendimento. O mais antigo é o Programa de Auxílio para Estudantes – PAPE, instituído em 2010, a partir do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES estabelece alguns critérios para acesso aos auxílios, ao mesmo tempo que possibilita autonomia à universidade para uso do recurso.

Já o Programa de Bolsa Permanência – PBP, instituído pela Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013, prevê a concessão de auxílio financeiro a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a partir do critério de renda per capita inferior a um salário mínimo e meio, e para estudantes indígenas e quilombolas. É pago diretamente pelo Ministério da Educação – MEC aos estudantes, via cartão de benefício. Aos estudantes indígenas e quilombolas o valor é diferenciado, e não é necessário realizar análise socioeconômica, devido às suas especificidades de organização social. A diferença entre os dois programas baseia-se na forma como o recurso é repassado (o primeiro é destinado à universidade, para posterior repasse aos estudantes, e o segundo, diretamente aos estudantes beneficiados) e no critério de carga horária de curso, que não existe no primeiro programa, mas que no segundo é estipulada em igual ou superior a 5 horas diárias, o que exclui uma série de cursos noturnos, matutinos, vespertinos ou integrais com carga horária inferior.

No início da profissão, o estudo social de caso adotava uma perspectiva de orientação positivista/funcionalista, e a desigualdade era considerada como um fato “natural”. A solução para esse problema estava na adaptação dos indivíduos e em sua personalidade. Nessa perspectiva, os auxílios tinham caráter temporário e utilizava-se da averiguação dos modos de vida como parte da análise (MIOTO, 2009, p. 483).

A partir da adoção, por parte da profissão, do compromisso ético-político de transformação social, a interpretação das demandas passa a ser vista como expressão de necessidades humanas não atendidas, decorrentes do modo de organização capitalista. Neste sentido, os direitos são caminhos para a concretização da cidadania, por meio de políticas sociais. O Estado tem o papel de garantir e atender esses direitos (MIOTO, 2009, p. 484-485).

¹⁰ A Lei que regulamenta a profissão (Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, art. 4º, inciso 11) estabelece a realização de estudos socioeconômicos com os usuários, a fim de obter benefícios e serviços sociais, como competência do assistente social.

Nesse particular, as profissionais têm por atribuição a realização de estudos socioeconômicos para a concessão dos auxílios aos estudantes que os solicitam e que são identificados conforme um dos níveis de perfil de vulnerabilidade (que variam em cinco escalas, do mais vulnerável, que recebe maior valor de auxílio, ao menos vulnerável, que recebe um valor menor). Essa atividade é realizada desde a preparação dos editais anuais, divulgação, recebimento de documentos, realização das entrevistas, estudos socioeconômicos, até outras formas de avaliação para definir em qual perfil o estudante se encaixa e assim garantir que será atendido pelos programas.

Regina Míoto (2009, p. 485) esclarece, quanto aos estudos socioeconômicos, que são “[...] ações significativas no processo de efetivação, garantia e ampliação dos direitos fundamentais e no enfrentamento das expressões da questão social”.

Para essa autora, os estudos socioeconômicos ou sociais são utilizados em diversas áreas e assumem determinadas características e finalidades, condicionadas, tanto pelas especificidades da área em que o profissional atua, como pela natureza do espaço sociocupacional, exigindo do profissional conhecimentos que envolvem a dimensão ética e operativa da profissão (MIOTO, 2009, p. 487). “Podem ser definidos como o processo de conhecimento, análise e interpretação de uma determinada situação social” (MIOTO, 2009, p. 488).

A finalidade imediata dos estudos socioeconômicos é a emissão de um parecer e, de modo mais ampliado, a obtenção e análise de dados sobre a população atendida (condições econômicas, políticas, sociais e culturais). Têm também a finalidade de subsidiar o planejamento, a gestão dos serviços e a reformulação ou formulação de políticas sociais (MIOTO, 2009, p. 488).

Nessa perspectiva, a família é o núcleo de referência dos indivíduos, instância maior de proteção social. Deve ser compreendida em sua diversidade, considerando-se inclusive a presença de conflitos inerentes às suas relações. Desse modo, o estudo social deve abranger o conhecimento da estrutura das relações familiares dentro e fora de seus limites (MIOTO, 2009, p. 489).

Ainda segundo Míoto (2009, p. 489), três indicadores auxiliam na definição de família: a coabitação dos membros num mesmo domicílio, os laços consanguíneos ou biológicos e as relações afetivas.

Para a realização dos estudos socioeconômicos são utilizados instrumentos como a entrevista, a observação, a reunião, a visita domiciliar e a análise de documentos pertinentes à situação determinada. Todos esses instrumentos, criados e recriados conforme os objetivos e exigências da ação profissional, são fundamentais para se conhecer a realidade. O produto da análise é um documento final, o parecer, que leva em consideração os dados da realidade, o marco teórico-

metodológico e o conhecimento da área, das legislações pertinentes e de outros estudos relacionados (MIOTO, 2009, p. 492-493).

Nessa universidade, o estudo socioeconômico é realizado pelas assistentes sociais para cada solicitação de auxílio/bolsa. As definições, critérios e normas sobre tais programas ficam disponíveis no *site* da instituição. Já o edital, único para todos os *campi*, com prazos e mais detalhes dos programas, é publicado anualmente na mesma plataforma. Os estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação podem se inscrever, entregando um questionário socioeconômico preenchido e assinado e uma documentação em cópia, listada em anexo ao questionário. O prazo para análise das profissionais leva de 30 a 60 dias, e o estudante tem direito a recurso em primeira e segunda instância, caso não esteja satisfeito com o resultado. Os casos que apresentam peculiaridades ou condições omissas ao edital são estudados pela Comissão PAPE/PBP, assim como os recursos.

Dentre os instrumentos de análise mais utilizados estão a análise documental, a entrevista, a observação e a visita domiciliar. Este último é utilizado em menor escala, mas é o que permite maior amplitude ao entendimento e conhecimento da situação socioeconômica trazida pelos estudantes. As reuniões da Comissão PAPE/PBP são realizadas de duas a três vezes por mês e servem como espaço, tanto para discussão dos casos pontuais, quanto para elaboração de estratégias, planejamentos, avaliações, entre outras demandas.

Todo o instrumental utilizado nas análises socioeconômicas feitas pela equipe de assistentes sociais foi elaborado por elas. O material foi pensado e é constantemente aprimorado, considerando-se a realidade, tanto da vida dos sujeitos, quanto das atualizações institucionais e profissionais.

Maria Inês Graciano e Neide Lehfeld (2010, p. 177) entendem o instrumental como o conjunto articulado de instrumentos e técnicas que permitem a operacionalização profissional, segundo uma visão crítica da realidade e o uso de habilidade e criatividade:

[...] O instrumental não é nem o instrumento nem a técnica tomados isoladamente, mas ambos, organicamente articulados em uma unidade (entrevista/relatório, visita, reunião, observação participante, etc.), produto desta visão concebida. É, portanto, o instrumental, por excelência, uma categoria relacional e abrange não só o campo das técnicas como também conhecimentos, métodos e habilidades. É uma categoria que se constrói a cada momento, a partir de finalidades da ação que se vai desenvolver e dos determinantes históricos, políticos, sociais e institucionais a ela referidos.

Além das análises socioeconômicas para concessão dos auxílios, as profis-

sionais participantes da pesquisa desenvolvem atividades em conjunto com os demais profissionais que trabalham nas equipes multiprofissionais. Outras demandas requisitadas das profissionais e de suas equipes envolvem a situação de vulnerabilidade dos estudantes e suas relações com o ambiente acadêmico.

A relação entre Educação e Serviço Social é um campo de trabalho rico, resultado de lutas, e deve ser ocupado pelos assistentes sociais de modo imperativo, pois abarca expressões da questão social tanto quanto as demais áreas da vida social: a sociabilidade, as questões étnico-raciais, questões LGBT, a inserção da pessoa com deficiência nesse ambiente, entre outras lutas. É necessário resistir e lutar pela ampliação dos recursos e pela garantia dos direitos dessa população, principalmente no contexto de retrocessos e perda de direitos que deste momento político no país.

Considerações finais

Apresentou-se, neste estudo, a relação entre o Serviço Social, enquanto trabalho na perspectiva marxista, e a Educação superior, espaço onde se expressam contradições, avanços e retrocessos, um espaço que reflete as condições de exploração e desigualdade encontradas na sociedade brasileira.

A partir das reflexões aqui apresentadas, especialmente amparadas em Iamoto (2014, 2009, 2006, 2005), pode-se constatar que a profissão de assistente social está inserida no contexto de trabalho e que conta com respaldo teórico-metodológico e técnico-operativo, e com projeto ético-político profissional claramente a favor dos interesses da classe trabalhadora, continuamente espoliados.

Esta espoliação é vivenciada de modo particular nas políticas de assistência estudantil, que visam garantir direitos da população jovem e empobrecida que acessa, à custa de esforços maiores do que os empreendidos por outras classes, o ambiente acadêmico e universitário público. O atendimento a essa população é amparado por um Decreto presidencial (PNAES), que sofre ameaças de redução ou extinção de seus repasses. A contrarreforma universitária incide de modo particular na realidade das instituições públicas, com vistas a seu enxugamento e sucateamento, favorecendo os interesses capitalistas que preconizam uma formação aligeirada.

O perfil do ingressante na universidade pública tem-se revelado cada vez mais próximo da realidade social, fato recente que vai contra o histórico de acesso das elites a esse ambiente. A recente democratização da universidade, nos últimos dez anos, por meio de políticas públicas, tem trazido mais estudantes pobres, negros e com as mais diversas vulnerabilidades para o espaço acadêmico, lócus de formação de qualidade, antes ocupado majoritariamente por brancos e ricos.

A partir disso, políticas públicas de apoio e assistência estudantil têm sido criadas e mantidas para subsidiar essa permanência, porém encontram-se fragilizadas, em decorrência de intensos cortes e ajustes de valores.

O assistente social inserido nesses espaços tem como prerrogativa a luta por direitos, justiça social, liberdade, autonomia. Seu trabalho comprometido com a causa dos sujeitos sociais, olhando a partir da vulnerabilidade, possibilita a transformação da realidade dessa população.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C. *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para as políticas públicas.** Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ASSIS, A. C. L. *et al.* “**As Políticas de Assistência Estudantil: Experiências comparadas em Universidades Públicas Brasileiras**”. In: *Gestão Universitária na América Latina*, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 125-146, nov. 2013. Edição Especial.

BEHRING, E. R. “**Expressões políticas da crise e as novas configurações do Estado e da Sociedade Civil.**” In: *Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.* Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 69-86.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em 20 jun. 2015.

_____. **Resolução nº 145**, de 15 de outubro de 2004. Resolve aprovar a Política Nacional de Assistência Social – PNAS. Disponível em <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em 08 nov. 2017.

CAVALHEIRO, J. S. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais gaúchos e o trabalho do assistente social: alcances, perspectivas e desafios.** 2013. 257 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas.

CAVALLI, M. “**A categoria mediação e o processo de trabalho no Serviço Social: uma relação possível?**” In: *Encontro de Iniciação Científica, Presidente Prudente*, v. 5, n. 5, p. 1-15, 2009.

COSTA, S. G. **A equidade na Educação Superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil.** 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DENTZ, M. V.; SILVA, R. R. D. “**Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social**: elementos para uma revisão crítica.” In: Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 121, p. 7-31, jan./mar. 2015.

GRACIANO, M. I. G.; LEHFELD, N. A. S. “**Estudo Socioeconômico**: indicadores e metodologia numa abordagem contemporânea”. In: Serviço Social & Saúde, Campinas, v. IX, n. 9, p. 157-186, jul. 2010.

HOLANDA, M. N. A. B. **O trabalho em sentido ontológico para Marx e Lukács**: algumas considerações sobre trabalho e serviço social. In: Serviço Social e Sociedade, ano 23, n. 69, mar. 2012. p. 5-29.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social**. In: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 341-375.

_____. “**As Dimensões Ético-Políticas e Teórico- Metodológicas no Serviço Social Contemporâneo**”. In: Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional. Fórum Nacional de Educação das Profissões na Área da Saúde, 2006. Disponível em: <http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/inicio.htm>. Acesso em 06 jun. 15.

_____. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 17 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOWALSKI, A. V. **Os (Des)caminhos da Política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 180 f. Tese. (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

LESSA, S. **Serviço social e trabalho**: porque o Serviço Social não é trabalho. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. “**Serviço social e trabalho**: do que se trata?” In: Temporalis, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-58, 2000. Disponível em: http://sergiolessa.com.br/uploads/7/1/3/3/71338853/ssocial_trabalho_2000.pdf. Acesso em 25/09/2016.

LESSA, S. E. C. “**A Educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do (a) assistente social**: contribuições para este debate.” In: Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 113, p. 106-130, jan./mar. 2013.

LISBOA, V. **Número de estudantes no ensino superior aumenta; maioria**

ainda é branca e rica. Rio de Janeiro, dez. 2015. Seção Geral. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/ensino-superior-avanca-25-pontos-percentuais-entre-jovens-estudantes-em-10>. Acesso em: 04 nov. 2017.

MIOTO, R. C. “Estudos socioeconômicos.” In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 481-496.

MONTEIRO, S. R. R. P. “O marco conceitual da vulnerabilidade social”. In: **Sociedade em Debate,** Pelotas/RS, v. 17, n. 2, p. 29-40, jul./dez. 2011.

NASCIMENTO, P. F.; MELAZZO, E. S. “Território: conceito estratégico na assistência social”. In: **Serv. Soc. Rev.,** Londrina/PR, v. 16, n. 1, p. 66-88, jul./dez. 2013.

TEIXEIRA, E. de A. W. **A categoria trabalho na produção teórica de Marilda Yamamoto.** 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo.

TEIXEIRA, J. B.; BRAZ, M. O projeto ético-político do Serviço Social. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 185-199.

YAZBEK, M. C. “A dimensão política do trabalho do assistente social.” In: **Serviço Social e Sociedade,** São Paulo, n. 120, p. 677-693, out./dez. 2014.

*Educação Mercadológica: Implicações Sociais da instrumentalização da
Educação para o mercado*

Bruno Luis Cardoso
Rachel Duarte Abdala

Para que serve a educação? Pensa-se, como quase tudo em nossa sociedade, na utilidade das coisas. Entretanto, questionar a função da educação é extremamente importante no exercício de construção da reflexão crítica social. Partindo do pensamento do educador e pedagogo brasileiro Paulo Freire (1921-1997), esta pesquisa compreende a educação como fonte de libertação e autonomia para os indivíduos que buscam a construção de uma sociedade mais ética e mais crítica. É impossível haver educação sem intencionalidade; justamente por isso, pretendeu-se analisar como os interesses mercadológicos moldam a educação no Brasil. Há afastamento da visão de mercado que compreende a educação como meio para atingir determinado fim, qual seja, o de alcançar vagas nas instituições de ensino superior mais reconhecidas pelo mercado de trabalho.

A escola, como afirmado anteriormente, tem suas intencionalidades, como lembra Freire (2001, p. 20):

Não haveria exercício ético-democrático, nem sequer se poderia falar em respeito do educador ao pensamento diferente do educando se a educação fosse neutra – vale dizer, se não houvesse ideologias, política, classes sociais. Falaríamos apenas de equívocos, de erros, de inadequações, de “obstáculos epistemológicos” no processo de conhecimento, que envolve ensinar e aprender. A dimensão ética se restringiria apenas à competência do educador ou da educadora, à sua formação, ao cumprimento de seus deveres docentes, que se estenderia ao respeito à pessoa humana dos educandos.

Porque está em um contexto social, a escola acaba sofrendo as interferências da sociedade. Com isso, é preciso que se compreenda a educação como movimento político. Do contrário, como afirmado pelo autor, bastaria que os educadores cumprissem a tarefa de transmitir seus conhecimentos para que a escola fosse praticante de ética simples, por exemplo, cumprir seu dever de ensinar conteúdos.

Exatamente devido a sua dimensão ética mais complexa, a escola passa por ser formadora de indivíduos quanto a competências e habilidades, por meio de conteúdos, e também se apresenta como responsável por construir conceitos relacionados à ética e à cidadania no exercício da democracia, em busca de sociedade mais igual. O desafio da escola reside nesse ponto: formação ética para a sociedade. Na visão de Freire (2001, p. 20):

Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. É exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito.

Os desafios da escola para formar o caráter ético dos estudantes, e não apenas prepará-los para provas e competições acadêmicas, demonstram a complexidade da questão: Para que serve a educação? Os educadores buscam sua excelência apenas no domínio dos conteúdos e a na forma de ministrá-los aos estudantes, como também nas relações sociais que reúnem pontos de vistas conflitantes e sonhos e vontades de cada estudante.

Dessa forma, objetiva-se também na educação a possibilidade de transformação da realidade na vida das pessoas, por meio da aquisição de conhecimentos científicos em cada área de estudos e na preparação, para que venham a exercer a cidadania, formando assim uma sociedade mais ética. Nas escolas, a manutenção desse ponto de vista (atingir a formação integral das pessoas, para que pratiquem os conteúdos apreendidos nas diversas áreas do conhecimento e valores éticos) é considerada essencial, pelos responsáveis por práticas pedagógicas.

Vislumbra-se, por meio da escola, equacionar problemas sociais de indivíduos que se tornam marginalizados ao não participarem das experiências escolares. Dessa forma, a escola aparece como transmissora do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, e na relação professor-aluno estabelece-se a condução da aprendizagem dos diversos saberes construídos pelos seres humanos (SAVIANI, 2008, p. 18). Esse objetivo aparece, tanto na escola pública, por meio das autoridades políticas encarregadas de planejar e executar políticas públicas educacionais, quanto na escola privada, com seus mantenedores e aqueles que atuam diretamente na administração e na prática do ensino.

Entretanto, parece existir grande diferença entre os educadores, quanto a essa visão do objetivo da educação, dentre eles, de Freire (1967) e Cunha e Góes (2002), pois se percebem, na maior parte das escolas, principalmente os aspectos referentes à estrutura de organização e à ação escolar. Há necessidade, pois, de compreender a educação como promotora de transformações sociais e como fomentadora do conhecimento científico e de valores morais e éticos para a formação de uma sociedade mais justa (ADORNO, 1995, p.143). No entanto, a educação passou a ser tratada como mercadoria, o que vem a modificar, principalmente, os objetivos e a utilidade do que se aprende na sala de aula. Discutir essa mudança e suas implicações é justamente o escopo investigativo desta pesquisa.

Desse modo, vê-se a educação, a partir das perspectivas pedagógicas citadas, como ferramenta para atingir objetivo diverso daquele socialmente compreendido como ideal, qual seja, o de formar cidadãos com conhecimentos científicos e preparados para serem praticantes ativos da cidadania. Porém, a competição entre escolas, agora transformadas em empresas, e entre seus alunos, agora denominados clientes, faz com que o objetivo maior da educação seja o de preparar os estudantes para exames de admissão em instituições de ensino superior. Não há preocupação em atingir objetivos educacionais de aquisição de conhecimentos ou mesmo de modificar os indivíduos para que se tornem críticos e responsáveis por auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e ética (Freire, 1967, p. 86).

Há diferença de conceitos e de tratamentos em relação à educação entre a escola (compreendida como agente transformador de realidades, por meio da formação acadêmica e cidadã) e a ideia, principalmente a partir dos anos 1980 (Helene, 2013), de se atingir o objetivo de aprovação em vestibulares e alcançar metas quantitativas de indivíduos que concluem o ensino médio. Essa diferença traz consigo a discussão sobre a educação no Brasil como sintoma das desigualdades sociais. A realidade escolar parece indicar em muitos momentos a manutenção das hegemonias sociais construídas por aqueles que detêm maior poder econômico e político. Além disso, as realidades das escolas privadas e das escolas públicas, principalmente entre aquelas menos assistidas pelo governo, podem parecer, *a priori*, distantes e diametralmente opostas; entretanto, verifica-se que a oposição é superficial e que, embora com resultados diversos entre si, corroboram a sustentação do mesmo sistema econômico vigente.

Em muitas cidades do Brasil são comuns propagandas de escolas privadas com fotos de alunos aprovados, além da quantidade de estudantes aprovados em vestibulares concorridos, como os do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e das mais diversas instituições de ensino superior públicas, principalmente nos cursos de Medicina. Esta pesquisa surgiu com o intento de investigar como e por que a educação se tornou mercadoria pronta para ter sua própria propaganda, tal qual qualquer outro produto de consumo, no sistema capitalista.

Nesta pesquisa, analisou-se como a educação deixou de ser compreendida conforme a visão dos educadores que a têm como formadora integral de indivíduos e passou a ser ferramenta que pode ser adquirida para instruir estudantes a conquistarem vagas para cursos em instituições de ensino superior. Além disso, de que forma passou, também, a ser objeto de manobra para políticas públicas serem aceitas como produtos eficientes das ações de governantes que as implementam, ao atingirem a meta quanto ao número de concluintes do ensino médio. A aprovação em vestibulares é também instrumento para alcançar metas

quantitativas de indivíduos concluintes do ensino médio estipuladas por órgãos governamentais, como o Ministério da Educação (Kruppa, 1994, p. 52).

A partir do pressuposto de que é possível observar a transformação da educação em mercadoria, pretendeu-se compreender os impactos causados pela lógica do mercado implementada na educação. Observaram-se as mudanças históricas ocorridas na forma como se viu e se pensou a educação no Brasil a partir da promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, a respeito do ensino básico (Ribeiro, 1984). Porém, principalmente a partir da década de 1920, com o processo iniciado pela instauração do regime republicano, que trouxe a democratização do ensino e buscou disseminar os ideais de seus líderes a partir da educação, objetivou-se modernizar os habitantes, transformando-os em povo (Carvalho, 1989, p. 9).

Em seguida, surgiram os ideais dos Pioneiros e da Escola Nova, defensores da educação pública, e o favorecimento do mercado de trabalho, até os anos 1970, quando teve início a transformação dos princípios educacionais trazidos pelos idealizadores do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹¹”, para uma série de medidas educacionais adotadas no regime militar (1964-1985), tais como a implementação do Sistema S, a saber: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social da Indústria (Sesi), entre outros, que teve por objetivo proporcionar ensino profissionalizante, o que gerou mão-de-obra para as indústrias do Brasil, especialmente no eixo Rio-São Paulo (KRUPPA, 1994). Isso priorizou acordos realizados pelo governo militar com agências internacionais, tal como a *United States Agency for International Development* (USAID) – Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional, para que a educação brasileira fosse remodelada a partir de interesses externos com o intento de disseminar entre a população ideais produzidos pela agência em parceria com os militares (Cunha e Góes, 2002).

Nos anos 1980 a educação pública passou por processo intenso de transformação em sua estrutura. Com o fim dos exames admissionais, exigência para ingresso no antigo curso ginasial no projeto educacional do Regime Militar, que nessa década dava sinais de que estava por se encerrar, a escola pública teve de se adequar ao grande número de estudantes que tiveram a possibilidade de seguir seus estudos, antes estagnados, por não serem aprovados nos exames de admissão. Com isso, nova demanda de escolas e reformas educacionais surgiu. Com a Constituição de 1988, redesenhou-se o projeto da educação pública, que seria amplamente discutida com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano de 1996, e nas reformulações das LDBs nos anos que se seguiram (HELENE, 2013).

¹¹O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foi um documento preparado por educadores como Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Hermes Lima, entre outros. O objetivo do manifesto era demonstrar a necessidade de se tomarem medidas que viabilizassem melhorias no sistema educacional brasileiro, além de garantir leis que dessem unidade de propósitos para o ensino público brasileiro (RIBEIRO, 1984).

Já na primeira década do século XXI, com a municipalização do ensino fundamental e a responsabilidade de gestão do ensino médio cabendo aos Estados, novos horizontes surgiram. O impacto inicial foi no número de matrículas no ensino fundamental, pois os municípios tiveram de se adequar à nova incumbência trazida pela legislação educacional. Posteriormente, as redes estaduais de ensino passaram a ter como encargo a gestão do ensino médio, e tiveram que se adequar à nova demanda de vagas em suas escolas (BRASIL, 1996).

O foco desta pesquisa, portanto, está nas ocorrências dos últimos trinta anos, em que se tornou possível notar acentuada discrepância entre a forma de gestão e os objetivos da educação no sistema público e no sistema privado de ensino. A partir dos anos 1980, o tratamento dado à educação foi-se modificando no sentido de torná-la mais rentável. Grandes redes de escolas privadas buscaram criar sistemas de ensino mais atrativos para aumentar o número de alunos que recorrem ao ensino privado esperando ter melhores recursos humanos e materiais de ensino para aumentar sua chance de sucesso na busca por melhores condições de trabalho (PLANK, 2001, p. 107).

Concebe-se a educação como forma de desenvolvimento das possibilidades do sujeito no que se refere, tanto às suas oportunidades, quanto às suas habilidades e competências desenvolvidas ao longo de todo o ciclo escolar. Compreender o objetivo da educação como forma de desenvolver potencialidades reveste-se de extrema importância, tal como idealizado pelo pressuposto da educação libertadora, como em Freire (1967), na qual a aquisição de conhecimentos e de capacidades é o ideal nesse modo de compreender os principais objetivos da educação.

Ora, oportunizar ao indivíduo possibilidades de melhorias para sua vida de modo material demonstra certa germinação do ideal de competição entre escolas e, conseqüentemente, entre alunos. Essa crítica é necessária, pois esse ponto de vista parece fomentar os aspectos incentivados pelos modos de produção capitalista no projeto de competir por espaço (SAVIANI, 2008, p. 54).

O ensino médio prontamente aparece como local em que os ideais de competição parecem ter maior espaço. A forma como essa competição é considerada pelos sistemas privado e público inicialmente demonstra existirem formas de gerenciamento e condução da educação com objetivos diversos, que se modificaram ao longo do tempo, desde a organização do sistema educacional brasileiro, principalmente ao longo das décadas de 1980 e 1990, até sua consolidação, nos anos 2000. Entretanto, o objetivo de atender aos interesses do sistema econômico vigente traz à rede pública e à rede privada a mesma função, a de manter as desigualdades sociais. Isso porque aqueles indivíduos oriundos de classes econômicas mais abastadas têm mais chances nos exames admissionais, seja por conta das instituições em que estudam, seja por conta dos cursos objetivados.

Atualmente, a educação pública tem sido gerida a partir da lógica de buro-

cracia, que cria empecilhos para que avance com qualidade. Boa parcela das escolas públicas no Brasil trabalha com material insuficiente e têm baixa remuneração para aqueles que atuam nas salas de aula. Além do mais, profissionais com perfil de gerenciamento empresarial ocupam determinados cargos que geram políticas públicas para a educação. Por outro lado, percebe-se a lógica mercadológica na escola privada, que também gerencia com visão empresarial a educação, mas com o objetivo de atingir melhores resultados para atrair novos clientes que almejam que seus filhos sejam plenamente bem-sucedidos na tarefa de conseguir vaga nas melhores instituições públicas de ensino superior.

Por meio da seleção feita pelo vestibular, exame que é utilizado no sistema educacional brasileiro como controle de admissão para o ingresso nos cursos de ensino superior, há o encontro entre as múltiplas realidades da escola pública e da escola privada. Aos alunos que tiveram de conviver com professores pouco estimulados, por conta do sistema educacional sucateado que os trata com quase nenhum respeito, resta a ideia do esforço sobre-humano para conseguir alcançar as vagas. Já os alunos que sempre tiveram suporte familiar e educacional tornam-se aptos a atingir o objetivo de cursar o ensino superior nas mais concorridas carreiras das mais imponentes instituições públicas de ensino superior. Assim, as desigualdades sociais dentro do sistema de ensino refletem as desigualdades sociais encontradas na sociedade que tem a mentalidade de produção capitalista (SAVIANI, 2008, p. 58).

Entretanto, tanto os alunos da escola pública, quanto os alunos da escola privada, parecem sofrer essa pressão para atingir esse objetivo. Para o oriundo da escola pública, a pressão para ter a chance de mudar sua realidade econômica por meio de melhores colocações profissionais, visto que terá a oportunidade de estudar em instituição de ensino superior valorizada. Por sua vez, o aluno que se forma na instituição de ensino privada sente a pressão de seus familiares, que investiram tempo e dinheiro para fosse aprovado no vestibular de instituição de ensino superior pública.

Evidencia-se, com isso, o aumento das desigualdades sociais que aparecem de imediato na educação e na disparidade de oportunidades para as diferentes classes sociais, em suas possibilidades de ensino. Ou seja, a escola produz e re-produz disparidades entre as diversas classes sociais (DUBET, 2012, p. 25).

Considerando esse cenário, em que a educação transformou-se em mercadoria ao ponto de gerar competição entre escolas, pela aprovação em vestibulares e outros sistemas de avaliação, tal como empresas que disputam espaço no mercado, pergunta-se: Quais são as implicações sociais da mercantilização da educação?

Com essa questão em mente, buscou-se encontrar possíveis respostas sobre os reflexos desse fenômeno de mercantilização e instrumentalização da educação

na sociedade. Partindo desse pressuposto, estudaram-se os teóricos e os dados obtidos por meio de pesquisa exploratória, com o intento de perceber as interferências engendradas pelos sistemas de gerenciamento das escolas públicas e privadas na sociedade no momento em que fomentam corrida frenética dos estudantes para aprovação em vestibulares.

Entre a concepção de educação compreendida como forma de auxiliar na formação integral, com vistas à formação de indivíduos instruídos cientificamente e aptos para o exercício da cidadania e a visão da lógica do mercado existe certa distância. Neste sentido, buscou-se compreender as implicações sociais da mercantilização da educação a partir das falas de alunos e coordenadores pedagógicos.

Com base na problematização definida, o objetivo geral deste trabalho foi identificar as condições sociais da transformação da educação em mercadoria a partir da análise da pressão sobre os estudantes do Ensino Médio, quanto à aprovação no vestibular. Com relação aos objetivos específicos, o primeiro foi compreender como a educação se transformou em mercadoria e como passou a fazer com que as escolas se aproximassem do modelo empresarial de gestão. O segundo foi analisar os reflexos da pressão sobre os alunos em referência à aprovação em vestibulares. O último objetivo específico definido foi compreender como ocorre o afastamento entre a gestão do ensino público e a do ensino privado.

Tematicamente, a delimitação desta pesquisa partiu do intento de se investigar a forma como a educação é compreendida em seu local mais apropriado, a escola. Aprofundando-se no assunto principal, percebe-se que a educação buscou compreender as diversas visões e objetivos atribuídos às escolas, no sentido de observar as diversas formas de gestão e os diversos objetivos traçados para o ensino. Por um lado, o tratamento dado à educação nas escolas particulares, por outro lado, como as gestões públicas compreendem o ensino e elaboram formas de administrar o ensino público. A investigação direcionou-se aos anos finais da educação básica, ou seja, o ensino médio. Essa escolha foi feita com o intuito de compreender o fenômeno da mercantilização da educação para possibilitar aos alunos o acesso ao ensino superior e a obtenção de significativos índices de aprovação nos vestibulares. Outro ponto importante é o fato de haver, na temática da educação, inúmeras pesquisas sobre o ensino infantil e o ensino superior, ao passo que há escassas pesquisas a respeito do ensino médio. Para lograr melhor compreensão do fenômeno da mercantilização da educação, entrevistaram-se indivíduos diretamente envolvidos no processo educacional e com atenção ao vestibular, ou seja, estudantes do último ano do ensino médio e professores coordenadores.

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas de um município da Região Metropolitana do vale do Paraíba. Uma delas pertence ao sistema particular de en-

sino, e a outra, à rede estadual de ensino. Segundo dados apresentados no site da Diretoria de Ensino, há 43 escolas privadas com ensino médio no município pesquisado, além de 21 escolas da rede estadual que oferecem o ensino médio. Segundo dados do Censo Escolar de 2015, estavam matriculados no ensino médio 11269 alunos, no ensino regular. Destes, 7797 estavam matriculados em escolas estaduais; 714, em escolas municipais; e, 2758, em escolas privadas.

O modelo social vigente baseia-se na lógica de produção do sistema capitalista. Todo esforço empregado deve gerar lucro. Na esfera educacional cada indivíduo deve investir em todas as suas habilidades e competências desenvolvidas ao longo dos períodos em que esteve na escola, com o intuito de garantir acesso ao próximo nível de ensino. Seria possível concluir que não há nada de errado em tal situação, entretanto há que se ponderar a respeito das implicações sociais desse quadro.

Aplicar diligências com o intuito de obter acesso à universidade não constituiria vicissitude alguma, pois seria o desejável para aquele que se esforça tanto. Porém, questiona-se o seguinte: Todos os indivíduos partem do mesmo ponto nessa corrida pelas vagas? Os estudantes dispõem das mesmas ferramentas para lograr êxito na empreitada? Ora, percebe-se que existem situações e variáveis que atravessam o caminho de determinados indivíduos, por conta de sua posição social. Além do mais, essa lógica de disputa de vagas distancia-se da formação integral do indivíduo, o maior objetivo da escolarização.

É exatamente esse cenário educacional voltado à concorrência por vagas em universidades que torna esta pesquisa relevante. Isso porque este estudo é um meio de compreender possíveis intercessões da lógica de produção do sistema capitalista no ambiente escolar. Além disso, a realização desta pesquisa torna-se necessária para melhor compreensão do espaço que existe entre o ensino público e o ensino particular, e também para entendimento de como classes sociais diferentes reagem às interferências da formação dada pela escola. Em outras palavras, como as instituições de ensino refletem as desigualdades sociais.

Na sociedade brasileira as organizações sociais estão pautadas pela ótica do capitalismo. Por conta disso, compreende-se que tudo o que existe tende a ser posto como produto a ser vendido. Esse fenômeno é denominado mercantilização. Essa transformação modifica o trabalho em mercadoria, em algo a ser comercializado. O filósofo alemão Karl Marx (2014, p. 15) explica:

A mercadoria é um objeto produzido pelo trabalho humano, que é trocado por seu produtor em vez de ser por ele consumido e que, por suas propriedades, satisfaz às necessidades humanas de qualquer natureza, diretamente como meio de subsistência ou indiretamente como meio de produção. A utilidade é então a mais importante e indispensável qualidade da mercadoria. A utilidade, que se realiza no uso ou no consumo, confere à mercadoria o seu valor de uso. E é unicamente porque a mercadoria possui um valor de uso que adquire um valor de troca. Um produto

absolutamente inútil não poderia se tornar permutável.

No caso da educação, o que é produzido pelo trabalho humano é o conhecimento. No entanto, questiona-se sobre a utilidade desse conhecimento. Seguindo o raciocínio de Marx, para a utilidade da mercadoria, o conhecimento deve ser de qualidade, visto que proporciona àquele que o adquire habilidades que o capacitam a realizar tarefas de seu cotidiano. No entanto, como o objetivo maior do vestibular é o ingresso em universidades, o conhecimento, produto do trabalho humano na escola, é transformado em mercadoria altamente rentável. Nesse ponto, buscando seguir na trilha do pensamento do filósofo alemão, existe um valor de utilidade para o conhecimento, que agora é visto como meio para se alcançar a aprovação no exame de admissão.

Exatamente por possuir essa grande valia, na sociedade brasileira a forma com a qual a educação é tratada passa a ser vista como porta de entrada para universidades, aumentando assim a chance de o vestibulando ser bem-sucedido na vida. Seja na rede privada de ensino, seja na rede pública de ensino, o fato de estudar em escolas que proporcionem qualidade aumenta as chances de aprovação. Assim, mantêm-se as desigualdades, tanto no sistema educacional quanto no social, visto que as oportunidades são direcionadas aos poucos estudantes que têm chances de obter êxito nos vestibulares mais concorridos. Assim, a educação passa a ser vista como mercadoria com valor tangível, em decorrência de sua utilidade como meio para acesso à universidade.

A transformação da educação em produto, ou mercadoria, faz com que seja compreendida como objeto com valor de troca. Marx (2014, p. 40) explica que:

Todas as mercadorias são não valores de uso para aqueles que as possuem e valores de uso para aqueles que não as possuem. Por isso, elas precisam passar sempre de uma mão à outra. Mas essa mudança de mão constitui sua troca, e sua troca, as relaciona umas com as outras como valores e as realiza como valores. É preciso, então, que as mercadorias se manifestem como valores antes de poderem se realizar como valores de uso.

Desse modo, a educação torna-se produto a ser consumido por aqueles que têm condições para adquiri-lo. As escolas tornam-se as detentoras de produto que, para as instituições, não possuem valor de uso, mas que para as famílias possui valor de uso como meio para que seus filhos se capacitem à corrida pelas vagas nas universidades. É comum no mercado a disputa mercadológica por mais clientes, e entre as escolas isso também é comum. Zanten (2014, p. 99) afirma que:

Os estabelecimentos também competem para obter recursos outros além

dos alunos, tais como opções mais ou menos prestigiosas ou professores mais qualificados, bem como um pessoal de apoio mais importante. Entretanto, na maioria dos casos observa-se que essa concorrência está estritamente ligada à concorrência por alunos.

Tal como ocorre entre empresas e outros meandros do sistema capitalista, entre as escolas também ocorre essa competição para aumentar o número de clientes. No caso, oferecer o melhor produto por um preço que possa ser considerado justo, na relação custo-benefício. As famílias pagam para que seus filhos tenham diferencial na busca pela vaga em universidades. As escolas ofertam os melhores docentes, os melhores equipamentos e os melhores sistemas de ensino para que seus alunos-clientes logrem êxito em seus projetos de aprovação.

A lógica do mercado parece simples e se encaixa perfeitamente na realidade escolar. Isso não se restringe ao sistema privado de ensino, pois as escolas públicas também encaram, entre si, concorrência para aumentar o número de alunos aprovados em universidades, principalmente para melhora de índices em avaliações externas realizadas pelos governos com o intuito de aferir a qualidade da educação pública. Essa concorrência é vista da seguinte forma, por Zanten (2014, p. 95):

A concorrência é um fenômeno comum a todos os contextos escolares? Sob determinado ponto de vista teórico, a concorrência é uma dimensão que diz potencialmente respeito a todas as organizações cuja atividade se inscreve necessariamente em um meio institucional. Ainda que esse fenômeno tenha sido menos analisado nas escolas do que em outras organizações, um estudo global da literatura mostra que, na maioria dos sistemas educacionais, a concorrência entre escolas se desenvolve em razão do impulso de políticas de autonomia dos estabelecimentos e da livre eleição da escola pelos pais, mas também em razão do desenvolvimento parcialmente autônomo de estratégias educacionais ambiciosas por parte dos pais.

Buscar melhores condições para seus alunos, professores e todos aqueles que convivem na comunidade escolar parece secundário, em relação ao impulso de atingir as melhores condições em índices escolares. A concorrência que, de um ponto de vista liberal, garantiria qualidade, visto que se esperaria melhoria dos serviços ofertados pelas escolas públicas, na verdade acaba por acirrar as disputas. Isso porque o objetivo é aparecer entre as melhores escolas públicas de determinada instância, municipal, estadual ou federal, mas sem preocupação com a qualidade do ensino, ou mesmo com a melhoria do sistema público de ensino, a partir da troca de informações e práticas que funcionam nas escolas de determinada região (ZANTEN, 2014, p. 96).

A noção de que a escola privada é direcionada para aprovação no vestibular

e que seu objetivo mercadológico deve ser atingido fica claro, na fala da estudante Engenharia Aeronáutica, que percebe a pressão feita por sua família e por sua escola pela aprovação no vestibular:

É, dão mais importância do que eu. Eles dão bastante importância a isso, mas eles vêem a mesma coisa que eu vejo. Aliás, eles me colocaram nessa escola justamente com esse propósito. Acho que é muita importância. Principalmente em relação à concorrência pela universidade... Eu acho que é para obter resultados de aprovação mesmo.

Essa aluna percebe os princípios de concorrência e consegue, inclusive, detectar a característica de se obter número de aprovações como forma de demonstrar o sucesso da escola nos vestibulares. A mercadoria passa a ter valor de troca e ganha seu valor de uso na medida em que a família/clientela se sente confortável com os resultados da escola/empresa, que justificam seu investimento.

O *treinar* para o vestibular, um dos *produtos* ofertados pela escola privada, também está contemplado. Como explica o PCEPV:

Toda formação do ensino médio já é voltada para o vestibular. Então, o sistema de provas hoje contempla prova dissertativa e prova de múltipla escolha e um simulado, também no formato múltipla escolha desde a primeira série do ensino médio, ou seja, ele faz esse modelo de prova em todo bimestre em todos os três anos que já é para habilitá-lo. Para que o aluno se acostume com o sistema de vestibular.

Desde o início do ensino médio, o aluno é preparado para o vestibular. Parece que só se pensa nesse objetivo. Fazer avaliações internas seguindo modelos de avaliações externas é a preocupação para aprimorar as habilidades de escolha da melhor alternativa de prova a ser marcada, para obtenção de mais pontos. A ideia de transformação de conteúdos apenas para instrumentalização do saber torna-se adequada à ideia de mercadoria com maior valor de troca no mercado.

Outro *produto* ofertado pela escola/empresa é o conforto dado aos alunos/clientes no momento de se fazer a prova, como prossegue o PCEPV:

Com relação às informações do vestibular: nós passamos a eles as informações, orientamos pelos sites levamos à palestras de faculdades e universidades. Recentemente, por exemplo, visitaram a feira de profissões da USP. Quando há determinado grupo que faça determinado vestibular como a UNICAMP, a UNESP, que é na cidade próxima daqui, nós montamos vans e deixamos os alunos no local da prova, tudo para que ele fique confortável e ajudá-lo na segurança para a execução da prova.

Apresentar as grandes universidades públicas e até mesmo ofertar transporte para os vestibulares que elas oferecem são ações que servem para melhorar o *produto* oferecido no *pacote*. Essas ações constituem incentivo aos estudantes a buscarem as mais bem vistas instituições de ensino superior, para que, em caso de aprovação, o *pacote* demonstre sua eficácia e, assim, um maior número de famílias/clientes busquem a escola/empresa, futuramente. Sempre há investimento para que o valor de troca da mercadoria aumente. A escola/empresa atinge, assim, metas e objetivos de lucro cada vez maiores.

Portanto, percebe-se que a educação é transformada em um produto que pode ser valorado, adquirido e comercializado como qualquer outro produto. Há, pois, necessidade de se compreender os possíveis reflexos sociais desse fenômeno que acontece em ambas as redes de ensino, privada e pública.

É fato que o processo de implementação do sistema educacional no Brasil foi penoso e vagaroso. Houve sempre certa lentidão para se pensar e de fato fazer com que a escolarização no Brasil tomasse forma. As primeiras leis que se referiram à educação datam da década de 30 do século 19. O letramento e o aprimoramento dos saberes da escola não constituíam preocupação daqueles que governaram o Brasil no período da colonização portuguesa. Apenas com a independência do país e, posteriormente, com a proclamação da República, de fato se pensou na importância de educar.

A partir de 1889, a escola foi vista pelos republicanos como símbolo da construção da ordem e do progresso. No entanto, como as colônias de imigrantes, em sua maioria eram compostas por italianos, e como havia grande número de trabalhadores do campo, criou-se uma educação excludente, que gerou analfabetos de letras e de ofícios (CARVALHO, 1989, p.7). A intenção dos primeiros governantes do período republicano era tornar mais urbana a população. O principal intuito era gerar mão de obra qualificada para a indústria recém-instalada no país. No entanto, a educação pública nasce deficitária e não consegue sanar o grave problema enfrentado pela indústria, no início do século 20: falta de mão de obra qualificada. A respeito disso, Carvalho (1989, p. 14) pondera:

Desta decomposição resultava a avaliação de que a República tinha falhado, sobretudo por não ter enfreado a questão da organização do trabalho nacional, furtando-se a uma política de valorização do elemento primordial do trabalho – o homem. Não teria havido uma única palavra sobre ensino profissional, nenhum plano de educação dos negros emancipados, nenhum programa geral de combate ao analfabetismo de letras e ofícios.

A desorganização do Estado, quanto à educação pública ter como objetivo sanar o problema do ingresso ao mercado de trabalho formal, atendendo à par-

cela mais pobre da sociedade brasileira, demonstrou-se clara. Isso é percebido na afirmação acima, de Carvalho (1989). Assim, o Estado foi responsável pelo agravamento das diferenças sociais brasileiras. Para sanar a desorganização, buscou-se, por meio de reformas educacionais, sistematizar a educação pública. Em São Paulo, as decisões tomadas eram posteriormente replicadas nos outros estados do país, conforme Carvalho (2000, p. 225):

Tão logo proclamada a República, os governantes do Estado de São Paulo, representantes do setor oligárquico modernizador que havia hegemonizado o processo de instauração da República, investem na organização de um sistema de ensino modelar. Assim, a escola paulista é estrategicamente erigida como signo do progresso que a República instaurava; signo do moderno que funcionava como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse estado na Federação. O investimento é bem sucedido e o ensino paulista logra organizar-se como sistema modelar em duplo sentido: na lógica que presidiu a sua institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros estados.

É possível destacar que, por sua forma de ser implementada e por seu conteúdo, tanto ideológico quanto pedagógico, a educação paulista era considerada modelo nacional de ensino. As reformas subsequentes seguiriam o mesmo caminho, ou seja, depois de implementadas, serviriam de base para que a educação pública em outros estados alcançasse o êxito atingido pela escola pública de São Paulo. De modo geral, a preocupação com a formação de professores mostrou-se prioritária para São Paulo, que, a partir da Reforma Caetano de Campos, estrutura as escolas de formação dos educadores. Em anexo à Escola Normal, existia a Escola Modelo, que servia como laboratório de ensino aos professores que acompanhavam as crianças, assistindo as suas aulas (Carvalho, 2000, p. 225).

Com o período militar (1964-1985), a educação pública ganhou destaque no projeto de implementação de escolas que fossem diretamente responsáveis pela formação da mão de obra para as indústrias. Assim, deu-se forma às escolas técnicas. Novamente se percebe que a educação serviu com o propósito de acentuar o tratamento dado pelo Estado à população mais pobre. Com o avanço histórico, essa proposta tornou-se mais clara. Iamamoto (2008, p. 31) pondera:

O país transitou da “democracia dos oligarcas” à “democracia do grande capital”, com clara dissociação entre desenvolvimento capitalista regime democrático. Esse processo manteve e aprofundou os laços de dependência em relação ao exterior e ocorreu sem uma desagregação radical da herança colonial na conformação da estrutura agrária brasileira.

Essa transição apontada pela autora ocorreu num momento bastante inte-

ressante, em que se percebeu na educação a potencialidade de se explorar ideologias e formar cidadãos para o trabalho pouco remunerado e com a função de gerar consumo. Assim, a dependência do capital externo chegou a níveis extremos, o que aprofundou na população as desigualdades sociais fomentadas desde o período republicano.

A partir dos anos 1980, o sistema privado de ensino começou a ganhar força no imaginário coletivo. Antes, as escolas privadas eram vistas como um caminho para atingir os próximos níveis da educação, por meio do pagamento das mensalidades em dia, em detrimento da aprovação por mérito. A partir dessa década, no entanto, a ideia de preparar melhor o aluno para os desafios decorrentes do vestibular gerou nova visão para as escolas privadas (HELENE, 2013, p. 56).

A dualidade do ensino fica evidente quando se percebe até mesmo as escolhas feitas pelos estudantes de cada rede. Nas entrevistas, foi possível perceber que os formandos da escola privada estudada elegeram carreiras com maior remuneração, nas áreas de Ciências Exatas (Engenharia, em dois casos) e de Ciências Biológicas (Medicina e Fisioterapia, com um caso cada). Por outro lado, os alunos da escola pública estudada escolheram carreiras com menor remuneração no mercado, na área de Ciências Humanas (um na carreira de História, um na carreira de Gastronomia e outro na carreira de Educação Artística). Mesmo quem escolheu Ciências Exatas (um caso para Matemática), optou pela carreira docente.

A partir dessas escolhas e da diferença de remuneração dessas profissões no mercado de trabalho, a manutenção das desigualdades sociais torna-se evidente, segundo Helene (2013, p. 58):

Os estudantes provenientes dos estratos mais favorecidos da população estão nos cursos mais procurados, de maior prestígio social, que levam a profissões mais bem remuneradas: medicina é o exemplo mais conhecido. Nos cursos que levam a profissões com menores remunerações, os quais são menos procurados (como os de formação de professores), estão concentrados os estudantes dos segmentos economicamente mais desfavorecidos: pedagogia talvez seja o exemplo mais típico.

Esta é exatamente a marca do paralelismo entre as duas redes de ensino, pública e privada, que gera profundas desigualdades sociais. Ou seja, em vez de a educação ser uma ferramenta auxiliar, para dissolver problemas sociais, acaba por replicá-los, ao instituir certa barreira e, ao mesmo tempo estratificação social, por meio das redes de ensino (HELENE, 2013, p. 2). As dificuldades apresentadas nas entrevistas podem ser exemplificadas no depoimento do aluno Gastronomia:

Bom, no começo, há cinco anos atrás, eu não queria fazer gastronomia, a ideia era fazer física. Porém, eu acho que quando você vai escolher alguma coisa, você não pode ir muito por aquilo que você quer. Porque às vezes o que você quer não é o que... você não vai encontrar um mercado no país. Por exemplo, eu quis fazer física, mas não pra dar aula de física, pra ser pesquisador de física. E no Brasil o mercado de trabalho é muito pequeno, ainda mais para uma pessoa jovem que acabou de se formar em física. Então, a menos que eu tivesse uma condição boa de renda e pudesse ir pra fora, pra estudar e exercer lá o cargo de pesquisador de física eu poderia fazer. Mas como a situação não é essa, a gente parte para a segunda opção, que é gastronomia. Que eu sou apaixonado por cozinha. É eu parto de um princípio que existem três coisas que nunca vão acabar no mundo: os médicos os cozinheiros e os técnicos em informática. Todo mundo precisa comer, todo mundo fica doente e ninguém sai da internet. Então, como eu quis seguir cozinha, eu acho que é uma coisa assim, como posso dizer, é entre o bom e o que se pode ser feito no Brasil nas condições atuais.

Essa declaração traça perfil bastante interessante quanto à forma como o aluno da escola pública fez sua escolha profissional, pensando diretamente em sacrificar sua preferência por se tratar de uma atividade pouco reconhecida e de pouca recompensa em termos financeiros. Parece que teve necessidade de sentir-se seguro quanto à profissão eleita, e isso transparece no fato de desejar melhorar sua própria condição financeira. Esse parece não ser o objetivo daqueles que já têm, por conta do histórico familiar, melhores condições financeiras, como no caso da estudante Medicina:

Eu sempre gostei de ajudar as pessoas. E desde quando eu era pequena e meus pais ficavam doentes, a minha mãe cuidava do meu pai e meu pai cuidava da minha mãe, mas eu cuidava dos dois. Se precisava, levava chazinho, eu colocava band-aid... E aí, quando eu fui crescendo, eu comecei a fazer isso com todo mundo. E eu amo cirurgia. Eu amo cortar e eu amo suturar.

Nesse caso, não parece haver preocupação em modificar socialmente a realidade. A escolha é feita de acordo com o gosto pessoal, com o desejo de atuar em área de maior interesse, em vez de considerá-la como oportunidade de crescimento financeiro. Essa forma de pensar demonstra a diferença que existe entre alunos de escolas privadas e alunos de escolas públicas, pois a possibilidade de escolher é maior para os primeiros do que para os segundos.

Os alunos da escola pública parecem ter maior noção das implicações sociais do vestibular. A aluna Matemática tece críticas sobre o exame:

Bom, pra mim o vestibular ele não é importante. Eu acho que as escolas não deveriam avaliar o aluno por vestibular. Porque é um método ultrapassado, porque mostra pro aluno só o que ele tem que responder ali. Não mostra o conhecimento que ele obteve durante os três anos.

Entender o vestibular como uma forma arcaica e injusta de seleção traça paralelo com a forma de observar o vestibular partindo-se do pressuposto dos alunos da escola privada. Evidencia-se com isso o dualismo entre o funcionamento interno de educação das duas esferas de ensino. Para os alunos da escola privada, a competição é vista com naturalidade e parte de um processo que mostra quem são os vencedores e, portanto, merecedores das vagas nas instituições de ensino superior mais bem conceituadas. Já os alunos da escola pública notam que o vestibular na verdade cobra apenas por conhecimentos que necessariamente não estão relacionados com suas vivências no curso superior, como declara o estudante Gastronomia:

Em questão do modelo do vestibular aqui no Brasil Como eu disse, eu acho que ele abrange muita coisa pra profissão que a pessoa quer. Por exemplo, vamos supor que um médico, um futuro médico vá fazer um vestibular e lá caia várias perguntas complexas de português. Ele não precisa saber profundo a língua portuguesa. Claro que o básico ele precisa saber, porque ele tem que se comunicar. Então, eu acho que na hora que você for se inscrever pro vestibular, você, por exemplo, colocaria o seu curso, por exemplo, medicina. Então, ele teria uma prova específica com os campos da medicina, ou seja, biologia, química, um pouco de matemática, um pouco de português e é isso. Então, todo mundo que quer fazer medicina, ia fazer essa prova. Por exemplo, quem fosse fazer física, ia ter lá matemática, um pouco de química, um pouco de tudo, mas não aprofundar em campos que não vão ser úteis naquela matéria.

O estudante Gastronomia parte do princípio da instrumentalização dos saberes por parte do vestibular como forma de demonstrar as incoerências do sistema de seleção, que aumentam a dificuldade de se conseguir acesso ao ensino superior. Isso porque essas incoerências obrigam os estudantes a serem muito eficazes em seus conhecimentos instrumentais em praticamente todas as disciplinas do currículo que compõem o ensino médio. As dificuldades aumentam quando se verifica que, na maior parte das escolas públicas brasileiras, principalmente nas que servem à maioria da população das classes mais baixas, há: mau aparelhamento de suas instalações, ausência de docentes, que por vezes precisam acumular redes de ensino para conseguir melhores condições financeiras para o próprio sustento e que, muitas vezes, não conseguem, por estafa, ministrar aulas melhores para os alunos.

Inúmeros são os produtos e subprodutos dessa diferença de administração interna da educação nas redes públicas e privadas de ensino. No entanto, deve-se ter em mente que os objetivos finais serão os mesmos: educação de qualidade para poucos e educação de aprovação numérica para a maioria. Para os primeiros, maiores chances de se manterem em suas classes mais abastadas, ao passo que os segundos, serão números a comprovar a eficácia do sistema governamental, a

mão de obra barata e pouco qualificada para o mercado de trabalho.

Essas visões com relação à escolha da carreira profissional trazem outros questionamentos: Como os alunos reagem perante o fato de terem de prestar o vestibular? Como as escolas tratam o vestibular? Buscam-se, adiante, possíveis respostas para essas questões.

Ao perguntar aos jovens sobre o vestibular, tem-se contato com suas perspectivas a respeito desse sistema de avaliação. Em termos práticos, é possível evidenciar, a partir de suas respostas, como reagem ao momento em que devem escolher uma profissão e os estudos que pretendem fazer depois de concluído o ensino médio. Além disso, é possível perceber como as escolas tratam o vestibular quanto à importância em se aprovar para possível melhoria de vida financeira para o aluno versus a preocupação da escola em atingir metas e poder competir melhor no mercado.

Com relação ao vestibular, as visões dos alunos são contraditórias. Enquanto os alunos da rede privada de ensino observam o vestibular como uma prova para testar conhecimentos e disputar vagas nas universidades, os alunos da rede pública parecem criticar esse sistema de avaliação e o veem como injusto ou mal elaborado. Os coordenadores pedagógicos colaboram com a visão de sua rede para melhor compreensão do fenômeno da educação mercadológica.

Modelar o aluno para o vestibular parece ser o maior objetivo da escola privada. Assim destaca PCEPV:

Toda formação do ensino médio já é voltada para o vestibular. Então, o sistema de provas hoje contempla prova dissertativa e prova de múltipla escolha e um simulado, também no formato múltipla escolha desde a primeira série do ensino médio, ou seja, ele faz esse modelo de prova em todo bimestre em todos os três anos que já é para habilitá-lo. Para que o aluno se acostume com o sistema de vestibular. Com relação às informações do vestibular: nós passamos a eles as informações, orientamos pelos sites levamos à palestras de faculdades e universidades. Recentemente, por exemplo, visitaram a feira de profissões da USP. Quando há determinado grupo que faça determinado vestibular como a UNICAMP, a UNESP, que é na cidade próxima daqui, nós montamos vans e deixamos os alunos no local da prova, tudo para que ele fique confortável e ajudá-lo na segurança para a execução da prova.

Fórmulas, datas, regras gramaticais, entre outros, parecem ser meros instrumentos a serem utilizados pelos alunos no vestibular. Não apenas dar ferramentas, mas também explicar como utilizá-las, e oferecer constante contato com o formato dos exames de admissão em universidades são ações que demonstram o objetivo da escola: aumentar o número de aprovados e, dessa forma, competir no mercado com resultados que atraem novos clientes.

A própria forma como PCEPV tornou-se coordenador evidencia o modo como o sistema privado de ensino gerencia suas escolas:

Bom, essa foi uma escolha, meio que pela vida. Eu primeiro busquei a administração de empresas para poder entender do gerenciamento empresarial. Tendo em vista que esta empresa é uma empresa familiar. A gente tem a vontade de dar continuidade à empresa, perpetuar o serviço aqui, o trabalho executado pelo meu pai, pelos meus tios. Então, primeiramente eu busquei uma formação que me permitisse cuidar daquilo que eu já tinha e depois uma complementação em áreas que eu senti necessidade, como a pedagogia e como o marketing. Mas o marketing, mais voltado para a parte administrativa, mercadológica.

Entender a escola como empresa é bastante comum para quem a administra. A gestão feita por quem se graduou em Administração de Empresas e depois fez pós-graduação em Pedagogia, como no caso acima, parece encaixar-se perfeitamente em algumas visões da realidade: (1) Ter a escola como empresa, (2) ter visão comercial da escola, (3) gerenciar a escola a partir da lógica comercial e (4) entender a educação como produto mercadológico.

Por outro lado, quando se observa o testemunho de PCEPB, a visão com relação ao vestibular parece ser muito mais voltada à ideia de promoção de oportunidades de crescimento financeiro: “A escola mostra que existem os vestibulares, deixa que as instituições de ensino superior venham e façam as propagandas e divulgação dos cursos e, dependendo do interesse de cada aluno, eles vão e se inscrevem para esses vestibulares.”

A visão da escola pública caminha para que o vestibular seja compreendido apenas como uma prova a ser realizada pelos alunos. Parece que a preocupação em ter o aluno formado no ensino médio e, desse modo, ter a escola pública cumprido seu papel de garantir a todos a formação básica, é mais importante do que a própria aprovação no vestibular. Fazer número de concluintes é mais importante do que fazer número de aprovados no vestibular.

Os diferentes pontos de vista quanto ao vestibular não se restringem aos coordenadores, pois nas respostas dos alunos o pensamento com relação ao vestibular parece ter focos diferentes. Para os estudantes da escola privada, como já observou neste texto, o vestibular é uma prova para testar conhecimentos e uma forma de se garantir presença no ensino superior. Já os estudantes da escola pública fazem críticas e apresentam incertezas quanto à eficácia e à justiça promovida pelo exame de admissão. Veja-se o depoimento de Engenharia Química, da escola privada:

Bom, em relação, assim, à escola, comigo, eu acho, que tipo, eu acho, que a escola da muita importância. Tanto que eles dão um cursinho pra gente

ta podendo fazendo, então, tipo eles dizem pra gente: “O vestibular é muito importante, tem o cursinho pra vocês estudarem, pra vocês irem bem”. A gente também tem bastante aula voltada para o vestibular. Chega o segundo ano e eles já falam com a gente sobre isso. E, dão bastante prova com exercícios de vestibular, então eles vêm preparando você desde o primeiro ano. As provas do sistema de provas deles também são assim. Tem provão nos sábados com todas as matérias, que é o que a gente enfrenta no vestibular mesmo, é, até de, tipo, de faculdade, que a gente faz a prova e depois que termina que tem ir embora. Não fica tendo aula, é uma coisa que, tipo, é o que a gente vai enfrentar daqui para frente. E eu acho que, assim, eles adaptam o ensino médio como se fosse faculdade, como se fosse fazer o vestibular. Eu acho que já vai preparando a gente psicologicamente. E eu acho que isso ajuda pra caramba, porque eu estou muito mais tranquila para o vestibular, por causa da escola, porque eu já enfrento isso desde o primeiro ano. Então eu já tô, tipo, muito mais tranquila.

Treinar para o vestibular parece ser bastante comum para os alunos da escola privada. Percebem que existe essa preparação e, desde o início do ensino médio, carregam a responsabilidade de lograr aprovação no vestibular. Quanto mais se prepararem, maiores serão suas chances de aprovação. Os treinos vão se intensificando e garantindo ao aluno maior segurança. No entanto, surge também a cobrança, como afirma Fisioterapia:

Eu acho que a escola é muito, muito pressão. Tipo assim, os professores ficam: “Você tem que ir prum vestibular e um vestibular bom. Uma faculdade boa, uma faculdade federal, pra ser alguém. Porque se você for ficar aqui nas faculdades da cidade, ou qualquer outra sem nome, não vai ser bom pra você, não vai ser bom para sua carreira.” Acho que é isso. É mais do que da minha família. Minha família, por exemplo, quer que eu vá pra onde eu quiser, entendeu? Eles dizem: “Ah, se quiser ficar na cidade você fica e estuda.” Por mais que não seja uma federal, se eu puder, eu vou ser tão boa quanto numa federal.

No depoimento acima percebe-se a marca da pressão. No caso dessa aluna, existe a percepção de que os professores reproduzem o discurso de que a aprovação em universidades de prestígio vale mais do que uma mera aprovação em alguma universidade não tão bem avaliada. Isso reforça a ideia de que a escola deve apresentar melhores resultados para o mercado e, assim, ter condições para se colocar como instituição de ensino médio que aprova em universidades de renome.

Se a pressão pela aprovação no vestibular acomete os alunos da escola privada, o mesmo não se pode afirmar quanto aos da escola pública. Os concluintes do ensino médio do ensino público parecem compreender o vestibular como injusto e pouco lógico. Observe-se o testemunho de História:

Para mim, o vestibular é apenas um meio para alunos escolhidos a dedo para prestar as faculdades públicas, enquanto a gente que estuda em colégio público tem que se esforçar pra ir bem no ENEM e conseguir bolsa ou estudar em faculdade particular. Em resumo é apenas uma troca: ontem eu não paguei para estudar e hoje eu pago a minha faculdade.

Esse aluno apresenta sua visão de que existe dualismo entre os estudantes das escolas privadas e os estudantes das escolas públicas. Apresenta a ideia de que o vestibular é mais voltado aos alunos das instituições de ensino privadas, ao passo que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é mais para os alunos das instituições de ensino públicas. Em suma, esse jovem ainda apresenta certa lógica comum: aqueles que estudaram todo o ensino básico, ou a maior parte dele, em escolas públicas são praticamente obrigados a cursar a graduação em instituições de ensino superior privadas; já aqueles que estudaram todo o ensino básico, ou a maior parte dele em escolas privadas têm maiores chances de realizar a graduação em instituições públicas de ensino.

Existem também críticas feitas com relação ao que é cobrado no exame vestibular. Matemática afirma que:

Bom, pra mim, o vestibular, ele não é importante. Eu acho que as escolas não deveriam avaliar o aluno por vestibular. Porque é um método ultrapassado, porque mostra pro aluno só o que ele tem que responder ali. Não mostra o conhecimento que ele obteve durante os três anos. Eu acho que deveria ser por carta de intenção, tipo escola americana que eles pegam o aluno por, tipo, ah, você quer fazer tal faculdade, aí você pega, manda uma carta pra tal faculdade, tipo, falando que você quer entrar. Daí, se você tiver apto para entrar em tal faculdade, eles chamam você para uma entrevista, senão, não. Assim eu acho um método mais adequado, porque daí a escola sabe o que você fez durante os três anos e não é uma prova que vai definir o que você vai fazer.

No depoimento acima há a ideia de que o vestibular cobra, não o conhecimento adquirido, mas habilidades e competências apenas para realizar provas. A ideia é, de certo modo, ser testado quanto à capacidade de se responder àquilo que está no objetivo de cada questão do exame. Isso evidencia a tese de que o vestibular pode ser compreendido como instrumental, e que não afere as capacidades dos estudantes. Além disso, não considera outros fatores, como a rede de ensino em que o vestibulando esteve ao longo da vida, ou como apresentou crescimento e potencialidade de crescimento no que tange ao conhecimento de modo amplo.

Desse modo, entende-se que, num amplo sentido, a educação, seja no modelo de gestão privada, seja no modelo de gestão pública, passa a se distanciar da visão de formação para a cidadania na escola, tal como projetado por Freire

(2001, p. 47):

O que me parece imperioso reconhecer é que a responsabilidade que a prática educativa progressista, libertadora, exige de seus sujeitos tem uma eticidade que falta à responsabilidade da prática educativa autoritária, dominadora. Até mesmo da prática autoritária chamada de esquerda que, em nome da justiça social, reduz as classes trabalhadoras a puros objetos de sua ação “salvadora”. É que a ética ou a qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da *natureza* humana constituindo-se na História, como *vocação* para o ser mais. Trabalhar contra esta vocação é trair a razão de ser de nossa *presença* no mundo, que terminamos por alongar em *presença* com o mundo. A exploração e a dominação dos seres humanos, como indivíduos e como classes, negados no seu direito de *estar sendo*, é imoralidade das mais gritantes.

A educação, partindo desse pressuposto, deve ser entendida como forma de libertação dos indivíduos que modelarão novas formas de sociedades, voltadas para a equidade, democracia e justiça social. Torna-se indispensável a maneira libertadora de educar. Freire indica que não se deve retroagir e aceitar a educação impositiva e hermética que visa meramente interesses mercadológicos, como o da aprovação em vestibulares.

A lógica do mercado pode e deve ser vencida por aqueles que lutam diariamente nas *trincheiras* da educação, dentro de escolas, das salas de aula, e até mesmo dentro de gabinetes que determinam políticas públicas para a educação. A sociedade deve fiscalizar e apoiar a mudança de mentalidade para que a educação seja, conforme o ideal do Freire, libertária e capaz de formar uma sociedade mais justa e mais comprometida com valores humanísticos. Dentre esses valores, autonomia e fundamental liberdade para que todos possam ser respeitados e compreendidos como iguais perante as Leis e os demais cidadãos.

Por meio de análise dos dados encontrados, pode-se afirmar que existem situações *sui generis*. A visão construída ao longo dos anos, a respeito do objetivo da escola de formar cidadãos íntegros e capazes de exercer a cidadania, parece ter sido substituída pela lógica da produção capitalista. Assim, fomentam-se competições e, por meio da falácia da meritocracia, desenvolve-se a ideia de que o objetivo de estudar é unicamente garantir melhor posição social e prestígio, por conta da carreira escolhida.

A escola passa a reproduzir o modelo social em seu ambiente. Na escola privada, os alunos são condicionados, como se fossem trabalhadores da linha de montagem, a repetir fórmulas, datas e dados, com o intuito de conquistar vagas nas universidades. Logrando êxito, aumentam os índices de aprovação, para que se garanta a qualidade do ensino aplicado por aquela instituição e, assim, ela consegue atrair novos clientes/alunos. Já na escola pública, o ideal é aumentar o número de concluintes do ensino médio, objetivando a aprovação populacional

de determinado governo que gera a educação pública, para que ele justifique, desse modo, a manutenção do poder daquele que governa e, portanto, continue a controlar a máquina pública.

O dualismo presente nesse cenário, ou seja, os objetivos de cada rede de ensino, traz desdobramentos sociais. O sistema de aprovação por meio do vestibular, como afirmou o aluno da escola pública História, elege aqueles que poderão estudar em universidades. Têm maiores chances os estudantes de instituições de ensino que os preparam para lograr êxito nessa empreitada. Os que estudam na rede pública automaticamente se tornam índices de aprovação do governo e, se quiserem ter melhores condições sociais, devem trabalhar para pagar por seus estudos, ou buscar financiamentos por meio do governo que atua, dessa forma, para aumentar os índices de ingresso também no ensino superior.

Aqueles que estão na rede particular de ensino, estudantes e profissionais da educação, não conseguem perceber as implicações sociais que constroem, ainda que de modo inconsciente. Não concebem a reprodução das realidades e disparidades sociais do sistema dentro da escola. Como afirmado anteriormente, não há problema em estudar para alcançar melhorias sociais; o que se questiona como problema é a forma como isso é feito. Existem injustiças e, velada ou explicitamente, ocorre segregação social por meio da educação. Por outro lado, os alunos da escola pública aparentam ser mais críticos quanto a essa situação, justamente por serem a parte que tem maiores dificuldades para conquistar posições sociais por meio da educação. Os alunos História e Matemática apresentam essa criticidade, ao afirmarem que o vestibular é uma forma injusta de selecionar alguns poucos indivíduos oriundos das escolas privadas para estudarem em instituições públicas de ensino superior, geralmente melhor classificadas pelo mercado do que as faculdades privadas, salvo pequenas exceções.

Se Adorno questionou “educação para quê?”, hoje é possível, além de manter essa pergunta, fazer outra: “educação para quem? As contradições desse sistema educacional apontam para a necessidade de resposta a ambas as questões. Primeiro, a educação acaba por servir, conforme Adorno, aos interesses mercadológicos do sistema que visa manter a estratificação social tal como é. Aos mais afortunados, melhores condições de educação, para que sejam mantidos nas classes mais altas. Já para aqueles procedentes das classes menos afortunadas, o destino é selado: serem números que justifiquem a eficiência de determinadas políticas públicas e, principalmente, serem mão de obra barata e pouco qualificada para competir no mercado de trabalho cada vez mais concorrido. A estes, a pouca instrução servirá, inclusive, como mote para afirmações preconceituosas e reprodução de ideologias que afirmam que aqueles que não estudam buscam o menor esforço e, por isso, não merecem outra sorte.

Para a segunda pergunta, “educação para quem?”, a resposta reflete o atual panorama da educação. A intencionalidade e os objetivos da educação tornam-se paralelas, num primeiro momento, devido às formas de organização interna do sistema educacional privado e público. No entanto, convergem exatamente para o mesmo ponto: manter as desigualdades sociais como produto. Portanto, a educação de qualidade, entendida como aquela capaz de alavancar os alunos às universidades públicas, é para os poucos capazes de se manterem economicamente. Percebem-se valores de mensalidades cada vez mais exorbitantes, muitos, inclusive, ultrapassando, ainda no ensino fundamental, o que é cobrado mensalmente em instituições de ensino superior. A educação, dessa forma, não é para todos, é para poucos.

Referências

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- CAFIERO, Carlo. **Compêndio de O Capital**. São Paulo: Aeroplano Editora, 2015.
- CARVALHO, M. C. **A escola e a república**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- _____. Reformas da Instrução Pública. In: FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Saraiva, 2000.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- _____. **A cultura no plural**. 4. ed. Campinas, SP: Papiurus: 2005
- CUNHA, Luiz Antônio. GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- DUBET, François. “As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência de diplomas.” In: **Revista Sociologias**, ano 14, nº 29, jan/abril, p. 22-70, Porto Alegre: 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, P. “Adeus à escola pública: a desordem neoliberal e a violência do mercado e o destino da educação das maiorias.” In GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HELENE, Otaviano. **Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

IAMAMOTO, MV. “Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil.” In. BOSCHETTI, I. *et al.* (orgs). **Política Social no Capitalismo**. Tendências Contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl. **O capital**. Tradução de Abguar Bastos. São Paulo: Veneta, 2014.

PLANK, D. N. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre, RS, Artmed Editora, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.

ZANTEN, A. “Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares.” In: KRAWCZYK, N. (org). **Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

*Resiliência em idosos com deficiência visual adquirida:
o papel da família*

Carlos Eduardo Teodoro Vieira
Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

1. Introdução

O Brasil caminha para uma longevidade populacional nunca antes experimentada e, com isso, as famílias são convidadas, de forma mais sistemática, à execução de papéis relacionados aos cuidados com os mais velhos (PRADO; PERRACINI, 2011). Constata-se que as transições no sistema familiar sofrem influências de eventos normativos que exigem adaptação. “A viuvez, a aposentadoria, a diminuição dos rendimentos, acrescidos do aumento da suscetibilidade a problemas de saúde, mostram-nos a premência de ajustamento dos padrões familiares” (CERVENY; MACEDO; SCHALCH, 2012, p. 69). No entanto, mesmo diante dessas situações adversas ou limitantes, é importante que se preserve a autonomia do idoso, para seu melhor envelhecimento.

Na velhice, o idoso fica à mercê de prejuízos de toda ordem que tendem à ampliação, haja vista que nessa fase da vida as perdas são intensificadas. Segundo Lebrão e Duarte (2007, p. 200) a “[...] situação de dependência, embora presente em todos os estágios da vida, costuma assumir características peculiares”, principalmente nesse momento.

Em uma família cujo idoso apresenta deficiência visual, observa-se a necessidade de ações de mudança e transformação na rotina diária. Desse modo, são importantes as orientações quanto à manutenção de seus papéis para compreensão e abertura às novas rotinas instaladas no ambiente. No que diz respeito à inter-relação pessoas com deficiência e família, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) indica que: “[...] pessoas com deficiências e os membros de suas famílias devem receber a necessária proteção e assistência que capacitem as famílias a contribuir para o gozo pleno e igualitário dos direitos de pessoas com deficiências” (XAVIER, 2015, p. 78).

É importante a busca por recursos de cuidados à saúde do idoso com deficiência visual, para que desfrute de seus desejos, vontades e escolhas, e que seu núcleo familiar tenha acesso também a assistência para um desenvolvimento saudável de todos, pois

[...] as escolhas e as decisões tomadas pelos indivíduos na composição de suas trajetórias dependem tanto de fatores pessoais quanto sociais, com os padrões socioculturais exercendo uma influência poderosa. No entanto, a dinâmica de demandas e as pressões ambientais são percebidas diferentemente pelos indivíduos que compartilham um mesmo ambiente familiar (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005, p. 24).

Assim, a família que convive com idosos com deficiência visual necessita de adaptação, quanto aos hábitos cotidianos em função das necessidades diárias desses idosos, e também para permitir ao idoso vivenciar novas experiências como integrante da estrutura familiar que o acolhe nessa nova fase do ciclo vital. Nesse processo, “[...] apesar das perdas e dos declínios, há recursos e potencialidades na velhice que podem constituir um mecanismo multideterminado e mediador no processo de envelhecimento” (FALCÃO; MALUSEHK, 2010, p. 34), destacando-se a resiliência. Para Fortes *et al.* (2009, p. 456) “[...] torna-se necessário o aumento da capacidade de resiliência, pois, na velhice, o idoso apresenta maior probabilidade de passar por eventos desagradáveis como as perdas físicas, afetivas ou até mesmo a morte de entes queridos”.

A partir desses pressupostos, procedeu-se a uma pesquisa com o objetivo de investigar o processo de resiliência de idosos que adquiriram deficiência visual. Neste texto, um recorte da pesquisa realizada, apresenta-se o papel da família no processo de resiliência desses idosos.

2. Método

A pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, foi aprovada pelo Parecer n.º1.398.712, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU). Os dados foram coletados junto a oito idosos com faixa etária entre 60 e 70 anos, de ambos os sexos, diagnosticados com deficiência visual adquirida. Apresentavam perda total ou parcial da visão. Todos frequentavam o Centro de Prevenção e Reabilitação de Deficiência da Visão - Próvisão, localizado na cidade de São José dos Campos, no vale do Paraíba paulista. O critério de escolha da amostra foi o de acessibilidade aos sujeitos, trabalhando-se com uma amostragem não probabilística, ou seja, “[...] que tem como característica principal não fazer uso de formas aleatórias de seleção, torna-se impossível à aplicação de formas estatísticas para cálculo” (MARO’TTI *et al.*, 2008, p. 188), ficando a critério do pesquisador selecionar os sujeitos para a pesquisa.

Utilizou-se como instrumentos um formulário e entrevista semiestruturada. Os relatos foram submetidos à análise de conteúdo, segundo orientações de Bardin (2011) e discutidos à luz de alguns referenciais teóricos de resiliência, deficiência e envelhecimento.

3. Resultados e discussão

De forma sintética, o perfil dos entrevistados apontou que os oito idosos com deficiência visual frequentavam o centro de reabilitação entre dois e cinco

anos. Quatro eram mulheres, e quatro, homens, com média de idade de 63,8 anos, tempo de trabalho entre 10 e 35 anos, escolaridade entre o ensino fundamental incompleto e superior completo. O diagnóstico oftalmológico de 75% dos participantes foi a retinopatia diabética. Em relação ao estado civil, cinco eram casados, dentre eles, Arthur, Enrico, Guilhermina, Lucas e Mariana, e residiam com seus respectivos filhos. Dois eram viúvos, representados pela Mônica, que residia com seus filhos, e Laís, que morava sozinha. No prontuário de Camilo a situação conjugal não foi informada, mas constava que residia sozinho.

A análise de conteúdo gerou as seguintes categorias temáticas: Envelhecimento e Deficiência, Descoberta da Deficiência Visual, O Papel da Família na Relação com a Pessoa com Deficiência, Deficiência e Convivência Social, Estratégias de Enfrentamento. Apresenta-se aqui apenas a categoria *O Papel da Família na Relação com a Pessoa com Deficiência*.

Ao pensar na formação das relações sociais no desenvolvimento humano, a família é considerada o primeiro grupo social que permite ao indivíduo o acesso ao mundo (BATISTA; FRANÇA, 2007). Pensar no contexto familiar significa retornar ao acolhimento inicial da existência humana, quando o indivíduo recebe os primeiros aprendizados e valores religiosos, éticos e morais (GIKOVATE, 2014), aquele com o qual geralmente sabe que pode contar: [...] *eu tenho cinco filhos e na época eles me acolheram bem, todos eles. Me acolheram bem!* (ARTHUR).

Quando ocorre a deficiência na vida do idoso, os papéis dos integrantes da família, definidos até um dado momento, precisam passar por um novo desenho, ou seja, uma redefinição e mudança de atitudes, para que possam lidar com o novo estilo de vida que passa a ser requerido por todos. A família enfrenta as pressões exercidas também pela própria sociedade, como as dificuldades em lidar e conviver com as diferenças e os limites, e como a questão financeira. Trata-se de um desafio que exige maior planejamento devido aos gastos comumente necessários aos membros idosos, devido à situação de dependência de cuidados. Cabe lembrar que o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, Art. 3º, prevê como obrigação em âmbito familiar, comunitário, social e do poder público “[...] a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 2013, p. 1).

A presença de um evento crítico na psicodinâmica do ciclo familiar faz com que os membros, de alguma forma, sejam “forçados” a um desligamento abrupto dos padrões familiares de funcionamento típico, o que facilita a emergência de sentimentos diversos, como culpa, frustração e tristeza pela ruptura da continuidade de seus planos. Em se tratando do advento da deficiência, a realidade da convivência para algumas famílias se apresenta sempre de forma peculiar,

assim como as formas de enfrentamento das repercussões desse evento. Não raramente, os membros da família indagam-se sobre os motivos que os levaram a ter de conviver com a deficiência e o processo de enfrentamento e/ou superação das dificuldades que dependerão diretamente da resiliência pessoal e familiar (MARQUES, 1995).

Segundo Bronfenbrenner (2002, p. 69), o desenvolvimento dos papéis sociais ocorre em uma relação diádica. Além das influências exercidas pelo ambiente, “[...] o grau de reciprocidade, o equilíbrio de poder e a relação afetiva” entre as duas partes será determinante para que haja equilíbrio nessas relações. Ou seja, o evento da deficiência visual no idoso influenciará a sua participação no núcleo familiar, e vice-versa. A família compõe as relações presentes no *microsistema*, influenciando e sofrendo influências das relações e atividades estabelecidas (estimulando ou desestimulando o desempenho do indivíduo).

No caso dos idosos, Goldim (2002) e Xavier (2015) destacam ser importante garantir e preservar a sua autonomia e independência, mesmo em situações que se configurem limitantes do ponto de vista familiar, uma vez que esses fatores podem acarretar prejuízos na vida social e profissional desses idosos. A família tem fundamental importância para a manutenção do desenvolvimento do idoso que adquiriu a deficiência, na orientação ou no encaminhamento que proporcione definição e preservação das diferenças humanas. Não deve transferir essa responsabilidade para o contexto social, eximindo-se de suas responsabilidades.

3.1 Aspectos de Risco e Proteção

Os fatores de risco e de proteção, segundo Polleto e Koller (2008, p. 409), “[...] inibem distúrbios, transtornos e respostas desadaptadas”, mas que necessitam estar em consonância com os fatores de proteção para que, assim, ocorra o processo de resiliência. A intensidade ou a forma com a qual cada indivíduo desenvolve esse processo resulta de suas experiências diárias em eventos estressores e também de seu contexto de formação.

Ao analisar os relatos dos idosos, pode-se observar que a chegada da deficiência trouxe modificações na dinâmica familiar, aspectos até então desconhecidos, como sentimento de superproteção. Tal sentimento, na velhice, configura um *fator de risco*, conforme aqui ilustrado.

Sempre foi bom! Agora! Depois que eu perdi a visão (breve pausa) eu tive até que ficar muito brava com eles! (Utiliza de uma entonação mais forte na fala) Eles queriam aquilo de superprotegendo! Eu não estava acostumada com isso, eu tava acostumada a sempre fazer tudo! Eles não sentiam que se eles me superprotegessem eles estavam me anulando, como ser humano! Então, eu tive assim que batalhar esse lado (MÔNICA).

Não é bom não! Que eu quero sair aí meu marido já ficava com medo de largar eu sozinha, de eu ser atropelada de eu cair na rua ou pegar um ônibus errado. [...] a minha filha fala: “Pai, o senhor nunca deixa a mãe sozinha”. Por isso que ele anda comigo agora. E eu não precisava disso. Mais agora (breve pausa). Eles ficam com medo de eu ser atropelada (GUILHERMINA).

Nesses depoimentos, explicita-se a importância da adaptação por parte do núcleo familiar, mediante as necessidades requeridas pela chegada da deficiência visual, como maior atenção, quando ocorre na velhice. Neri (2014) alerta que no contexto familiar são comuns atitudes de superproteção que, em vez de garantir e preservar a autonomia e independência nas tarefas rotineiras, favorece a construção de uma relação de maior dependência.

Além disso, as diferentes configurações no núcleo familiar muitas vezes afetam o idoso em sua identidade, principalmente na presença da maior longevidade, que:

[...] estabelece para o indivíduo que conseguiu viver mais alguns dilemas, como a preservação da sua individualidade. A pessoa que viveu como jovem e adulto capaz de tomar conta de si por alguma razão passa a ser vista pela família como não tendo capacidade para se conservar [...] muitas vezes com a intenção de ampará-lo, ou de cuidá-lo, ou mesmo de ajudá-lo. Acompanhantes, parentes que cuidam da confiabilidade do idoso, proibições de sair sozinho, entre outras restrições, cerceiam o indivíduo que ousou a viver mais (CERVENY; MACEDO; SCHALCH, 2012, p. 74-75).

Vale lembrar que o desconhecimento e o despreparo da família para lidar com a velhice e a deficiência visual trazem a superproteção para dentro de seus lares, sem uma reflexão do quanto essa superproteção inibe e prejudica o *continuum* da vida de seu familiar idoso. Pode-se pensar que as atitudes familiares frente ao idoso com deficiência visual reativam atitudes muitas vezes sem reflexão, devido ao desconhecimento de como reagir perante o evento crítico da deficiência, o que acentua a vulnerabilidade dos sujeitos às situações de risco. As “famílias em estado de vulnerabilidade” podem perder a “[...] flexibilidade e a mobilidade assumindo uma característica rígida e inflexível” (SILVA, 2012, p. 87). Assim, a família pode ser caracterizada como uma “[...] rede de apoio quando impeditiva na concretização dos processos de desenvolvimento” (CHACON; DEFENDI; FELIPPE 2007, p. 2), principalmente no que diz respeito ao idoso com deficiência.

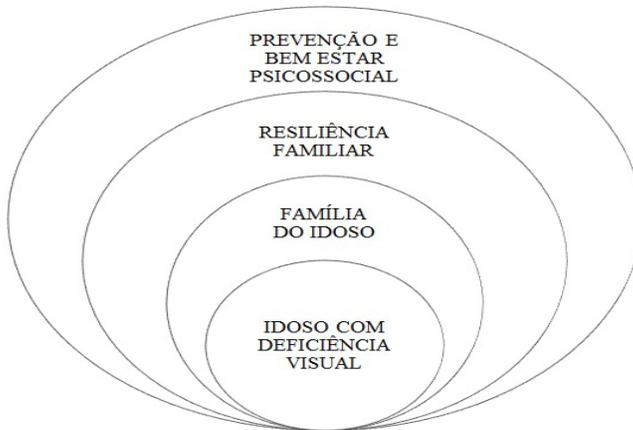
Portanto, a psicodinâmica familiar está estreitamente relacionada à atuação do processo de resiliência dos membros quando expostos a situações adversas, facilitando ou não enfrentar os riscos e a consequente adaptação positiva. Nesse

sentido, Polleto e Koller (2006, p. 35) elucidam:

[...] reconhecer os fatores de risco e de proteção ou mesmo de vulnerabilidade é preciso avaliar cuidadosamente as diferentes variáveis presentes no contexto e na vida desta família. Os mecanismos de proteção serão aqueles que, numa trajetória de risco, modificam o rumo da vida do indivíduo para um final mais adaptado.

Na perspectiva da teoria bioecológica do desenvolvimento humano (TBDH), a pessoa encontra-se em contínuo desenvolvimento nos ambientes em que transita, bem como nas interações, de forma que a configuração familiar atua como um determinante nas qualidades das relações bidirecionais entre o idoso e a deficiência visual. A reciprocidade dessas relações é um marco para o desenvolvimento no microsistema e nos outros nichos ecológicos (meso, exo e macrosistemas), e fortalece o restabelecimento de conquistas e superação quando há iminência de perdas sociais (BRONFENBRENNER, 2002, p. 47).

Figura 1 - Influência da Resiliência no Núcleo familiar



Fonte: adaptado pelo autor.

Diante do exposto, cabe frisar que o ambiente familiar do idoso com deficiência visual influencia as interações nesse sistema, que se estende aos demais. Sobre isso, observou-se que no formulário dos dados biossociodemográficos, em relação ao estado civil de um prontuário, que o campo da situação conjugal não fora preenchido. Durante a entrevista, o participante relatou:

Eu perdi a minha família na década de noventa em um deslizamento de terra. (Pausa seguida de choro) Eu perdi minha esposa, minhas filhas e meu menino. Fiquei sozinho! Tendo assim a deficiência visual, eu fui sempre só, sempre sozinho! A minha briga é comigo mesmo! É sozinho! Eu e eu! Não tenho mais família entende? Sou só eu no mundo (CAMILO).

Esse depoimento de Camilo retoma o momento em que perdeu sua estrutura familiar e que ainda não havia relatado isso à instituição onde se reabilita. É possível supor que seu processo de enfrentamento atual tem relação com os fatores ao longo de sua história, do ponto de vista de seus recursos internos como pessoa, balizados por diferentes suportes sociais, como exemplo, a instituição que frequenta. Tanto a TBDH quanto o constructo psicológico da resiliência enfatizam a dinâmica entre os aspectos individuais e ambientais, e as influências recíprocas entre ambos, atentando-se sempre para a forma como se conjugam, especialmente em situações atípicas, como o advento da deficiência.

Por sua vez, os depoimentos de Laís e Mariana revelam que as famílias vivenciaram sentimentos de inconformismo, insegurança e incapacidade, subestimando suas capacidades e potencialidades. Isso é exemplificado na ação da filha de Laís, de não lhe permitir o uso de um recurso de assistência importante (a bengala), que lhe assegura autonomia e independência: [...] a gente tem uma vida conturbada, tinha uma vida muito conturbada e agora piorou (nesse momento faz uma pausa e posiciona a mão direita sobre a testa abaixando lentamente em direção a mesa). Ela não aceita a minha bengala! Ela não aceita que eu ande rápido! (Nesse momento a tonalidade da voz demonstra tristeza). Ela não aceita que eu tenha esse entendimento [...] que eu consiga imaginar com que eu tenho um outro olho que faz com que eu conviva com a sociedade no dia a dia. Ela... (nesse momento coloca a mão direita sobre o peito e respira profundamente) Bom! Nesses dias com que eu fui viajar, ela fez com que eu me esquecesse da bengala [...] foi aí que eu caí, foi aonde eu acabei me machucando (aponta para a perna indicando onde se machucou) (LAÍS).

Tudo indica que a presença da doença repercute negativamente quando há falta de compreensão sobre as reais capacidades e habilidades preservadas na presença da deficiência. Na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) é evidenciada a influência da deficiência nas condições de saúde do indivíduo, principalmente quando se refere a funcionalidade e incapacidade. No idoso, desempenhar uma função ou não condiz com o agravo das manifestações fisiológicas próprias da velhice, o que induz a um estigma que o limita a desempenhar suas habilidades, principalmente quando se trata de um idoso com deficiência visual. Desse modo, a dinâmica das relações entre fatores pessoais, participação e estruturas do corpo, bem como fatores contextuais, permite compreender a complexidade das características inerentes ao envelhecimento e da deficiência (OMS, 2004).

Ressaltam-se também os fatores contextuais como determinantes para o desenvolvimento do idoso no seu meio. Um idoso com deficiência visual adquirida pode ter sua resiliência preservada mediante esse evento crítico, porém a resposta adaptativa familiar ao evento poderá direcioná-lo a uma situação vulnerável, tornando-o mais propenso a fatores estressores. Um evento crítico, quando é

manifestado no núcleo familiar, exige que os integrantes disponibilizem recursos internos para a manutenção de sua convivência.

Assim, a família que dispõe de recursos adaptativos às situações adversas pode auxiliar o indivíduo que vivencia o conflito, ou seja, uma família ou coletivo resiliente conduz à probabilidade de enfrentamento individual com desfecho positivo. Mesmo diante de todas as dificuldades vivenciadas na conjugação da velhice, deficiência e família, a adaptação positiva nesse processo terá um papel importante na diminuição dos riscos, como a questão de quedas, baixo senso de autoeficácia e até mesmo incapacidade funcional, que podem se intensificar no idoso (NERI *et al.*, 2013).

Já os aspectos protetores aparecem como respostas de enfrentamento, consideradas adaptativas.

Esses fatores podem não apresentar efeito na ausência de um estressor, pois seu papel é o de modificar a resposta em situações adversas, mais do que favorecer diretamente o desenvolvimento [...] fatores de proteção devem ser abordados como processos, nos quais diferentes fatos interagem entre si e alteram a trajetória da pessoa, produzindo uma experiência de cuidado, fortalecimento ou anteparo ao risco (POLLETO; KOLLER, 2008, p. 409).

Os idosos referiram aspectos protetores, explicitados conforme nos depoimentos que seguem:

[...] antigamente era diferente, era tudo de qualquer jeito, hoje não, o meu esquema é diferente eu tenho que ensinar fulano, ensinar cicrano, eu falo: “Olha é assim, olha é ali, então isso, me faz isso, isso faz aquilo”, mas eu vou conseguindo levar a vida [...] Então, hoje meus filhos, eles logicamente tem vez se esquecem ou outro se lembra da minha visão, mas dentro de casa pra mim é a mesma coisa sempre (LUCAS).

A gente fica mais explosivo! Mais exigente! Foi um conflito muito grande, mas conseguimos contornar a situação (posicionou as duas mãos sobre a testa) até que eu caí na realidade que o problema era meu (com o dedo indicador aponta fortemente repetidas vezes em direção ao seu peito) e não era deles (ENRICO).

A gente se dá muito bem, [...] um ajudando o outro e quando é hora de escolher feijão, de lavar as verduras e umas coisas assim mais detalhadas eles fazem pra mim, mas eu que faço almoço! Faço comida, nunca me queimei, nunca causei assim acidente nenhum (MÔNICA).

Eu vi uma senhora pedir para o médico pra ela ficar mais quinze dias internada, porque ela não morava com ninguém, ela morava sozinha, e na hora a minha ficha caiu! Porque eu olhei e vi que os meus filhos foram me buscar e eu tava indo pra casa junto deles, e essa senhora, ela não tinha ninguém, (breve pausa seguida de choro) e isso foi uma gota d'água na minha vida, a minha revolta passou, pelo menos cheguei e pensar diferente, aí eu já comecei a pensar (ARTHUR).

A readaptação, como referida acima, induz a pensar nas exigências colocadas nas atividades cotidianas, geralmente mediante susceptibilidade à perda de funções. É importante redirecionar as habilidades durante o ciclo de vida, entendendo-se que a capacidade funcional será uma unidade protetora na continuidade dos projetos e aprendizados. Quando o núcleo familiar é instigado por novas experiências desafiadoras e a família atua como elemento colaborador, o idoso com deficiência visual pode continuar seu desenvolvimento, mesmo na presença dos riscos no envelhecimento.

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) (BRASIL, 2007) ratifica que as pessoas com deficiência, bem como seus familiares, devem receber subsídios necessários e segurança para que as famílias possam contribuir com o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Mesmo em um país com um arcabouço legal garantido, a segurança desses direitos exige uma reflexão voltada à compreensão da associação de fatores que possibilitem o exercício pleno da cidadania. Atitudes que propiciem um olhar dinâmico, que possam abranger uma mudança cultural, preliminarmente na família, devem se estender a todos os ambientes na sociedade. Além disso, reitera-se a relevância de investimentos nas práticas para eliminação de barreiras atitudinais, ou seja, atuar sobre as “marcas” da deficiência, o peso do estigma social, conforme Goffman (1988). O depoimento que segue aborda essa perspectiva favorável.

[...] eles têm me ajudado muito nas horas de necessidades financeiras, eu fiquei sem salário do ano dois mil até o ano de dois mil e dez e assim, com medo de procurar, não tinha muita paciência, aí em dois mil e dez, aqui em São José eu fui até o INSS, expliquei a minha situação e eles falaram pra eu pegar um laudo e levar até lá e pronto! Levei o laudo, aí eu comecei a receber o LOAS, é o que tem me ajudado na família e no mais o relacionamento familiar sempre foi bom! Um nível bom! É isso, em casa é tranqüilo graças a Deus! (ARTHUR).

Observa-se, assim, que o papel familiar colabora para que o idoso com deficiência usufrua de seus direitos. Não se eximindo o Estado de seus compromissos à saúde, entre outros aspectos, a família deve se responsabilizar pelas necessidades do idoso (GORDILHO *et al.*, 2000). Essa visão é corroborada por Tavares (2001), ao destacar o papel importante da família para empoderar o processo da resiliência, enquanto um “factor de equilíbrio pessoal e social”, nesse caso, do idoso que adquiriu a deficiência visual. Na mesma direção, Rooke (2015) afirma que a resiliência familiar será um importante meio para a manutenção da saúde e bem-estar desse núcleo, além de possibilitar maior proximidade com esse idoso que vivencia desafios.

Ressalta-se que as configurações de famílias assumem a tipologia funcional e disfuncional. Entende-se por família funcional aquela que está em situação adap-

tativa mediante um evento crítico ou situação de estresse. A resiliência é um fator de influência nas relações estabelecidas neste núcleo, ou seja, “[...] uma vez que a família esteja fortalecida como unidade funcional, ela contribui para a resiliência de todos os seus membros” (CECCONELLO 2003, p. 27).

[...] a resiliência em famílias envolve a habilidade do sistema familiar como um todo. Neste sentido, o conceito de adaptação neste nível refere-se à habilidade da família para enfrentar as transições normativas e não-normativas do seu ciclo de vida, produzindo processos proximais entre seus membros que gerem competência, e não a disfunção (CECCONELLO, 2003, p. 26).

Assim, a resiliência familiar contribui para a melhor adaptação de seus integrantes, fomentando maiores vínculos entre as pessoas desse núcleo, propiciando “exercícios de cuidado e preservação, capacidades como a estabilidade e a firmeza” (RAVAZOLLA, 2007, p. 82).

Já a família disfuncional é a que prejudica o desenvolvimento dos integrantes desse núcleo por questões físicas, psicossociais, dentre outras, como aspectos que podem limitar a inter-relação de seus integrantes e o ambiente como um componente de influência. Assim, a disfunção gerada no ambiente familiar pode ser mediada pelos próprios (CECCONELLO; KOLLER, 2003).

Dessa forma, é importante que se entenda como o idoso vivencia a deficiência visual e como a sua família enfrenta a deficiência, a qual, a princípio, encontra-se vulnerável a esse evento crítico, sendo a resiliência um importante aspecto para a manutenção do bem-estar e de equilíbrio, nessa dinâmica. A maneira como os idosos experimentam a sua autonomia e independência nos diferentes contextos de formação resulta dos recursos facilitadores ou não da sociedade e dos contextos em que vivem. Nessa perspectiva, o acesso a espaços públicos e, aspectos voltados ao desenvolvimento econômico e as suas relações com as redes sociais e familiares permitem a interação e desempenho de seus papéis funcionais com o ambiente e sobre si mesmo (NERI, 2014), atuando como aspectos favoráveis no processo de resiliência.

Considerações Finais

Pelos resultados apresentados, foi possível constatar que a velhice atrelada à aquisição da deficiência visual permitiu o aprendizado, a transformação e a construção que compõem um processo no qual o idoso se vê em uma condição que exige uma resposta de adaptação para continuidade de sua história de vida. Pensar nesse idoso com deficiência visual conduziu as reflexões, não somente sobre

as características próprias do processo de envelhecimento, mas também sobre as relações que se estabelecem no seu contexto de formação, após o surgimento de uma deficiência.

Foi possível perceber a presença da resiliência como elemento que faz diferença para o indivíduo imerso em circunstâncias adversas. Cada idoso significou, de forma particular, as suas experiências de vida, assim como estabeleceu estratégias variadas de enfrentamento que, em uma situação crítica, fazem a diferença. Isso confirma que a velhice é experienciada de forma heterogênea, com peculiaridades de desenvolvimento, capacidade de reestruturar sempre a própria vida, reavaliando-a constantemente.

A respeito da relação da família com o evento da deficiência visual, foi constatado que o núcleo familiar, tanto pode auxiliar, quanto pode limitar a autonomia e independência dos idosos. Portanto, há reciprocidade de influências entre o processo de resiliência do idoso e a resiliência familiar. Essas influências são importantes para a convivência com as limitações geradas pela deficiência visual e suas inter-relações com os ambientes.

Diante do exposto, destaca-se a necessidade de disseminação de informações referentes a assuntos relacionados à pessoa com deficiência. Em específico, sobre a deficiência visual no idoso no contexto familiar, visando seu empoderamento, bem como aos papéis dos familiares, para que repensem e reconheçam suas potencialidades além dos limites.

Referências

ASPESI, C. C.; DESSEN, M. A.; CHAGAS, J. F. A Ciência do Desenvolvimento Humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: DESSEN, M. A.; COSTA JÚNIOR, A. L. **A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendência atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BATISTA, S. M.; FRANÇA, R. M. Família de pessoas com deficiência: desafios e superação. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 117-121, jan./jun., 2007. Disponível em: <http://www.apaenet.org.br/images/apostilas/apostilas/artigos/familia_pessoas_deficiencia.pdf> Acesso em: 07 Jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. **Legislação sobre o Idoso** (Estatuto do Idoso) e legislação correlata. Edições Câmara Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm> Acesso em: 15 Jan. 2017.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experi-**

mentos naturais e planejados. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CECCONELLO, A. M. **Resiliência e Vulnerabilidade em Famílias em Situação de Risco**. 2003. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Instituto de Psicologia, Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Rio Grande do Sul. 2003.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. **Inserção Ecológica na Comunidade: Uma Proposta Metodológica para o Estudo de Famílias em Situação de Risco**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n.3, p. 515-524, 2003.

CERVENY, C. M. O.; MACEDO, R. M. S.; SCHALCH, M. L. S. Família e Longevidade. In: CERVENY, C. M. O. **Família e ...** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012, cap.3, p. 65-81.

CHACON, M. C. M; DEFENDI, E. L.; FELIPPE, M. C. G. C. A família como parceira no processo de desenvolvimento e educação do deficiente visual. In: MASINI, E. F. S. (Org). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007.

FALCÃO, D. V. S.; BUCHER - MALUSCHKE, J. S. N. F. Resiliência e Saúde Mental dos Idosos. In: FALCÃO, D. V. S.; ARAÚJO, L. F. **Idosos e Saúde Mental**. Campinas-SP: Papyrus, 2010, p. 33-49.

FORTES, T. F. R; PORTUGUEZ, M. W; ARGIMON, I. I. L. A resiliência em idosos e sua relação com variáveis sociodemográficas e funções cognitivas. **Estud. Psicol.**, v. 26, n. 4, p. 455-463, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n4/06.pdf> > Acesso em: 10 ago. 2015.

GIKOVATE, F. **Mudar caminhos para a transformação verdadeira**: São Paulo: MG Editores, 2014.

GOLDIM, J. R. Bioética e Envelhecimento In: FREITAS, E. V. *et al.* **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002, cap. 9, p. 85-90.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GORDILHO, A. *et al.* **Desafios a serem enfrentados no terceiro milênio pelo setor saúde na atenção ao idoso**. Rio de Janeiro: UnATI, 2000, 92p.

LEBRÃO, M. L.; DUARTE, Y. A. O. Saúde e independência: aspirações centrais para os idosos. Com estão sendo satisfeitos? In: NERI, A. L. (org) *et al.* **Idosos no Brasil Vivências, Desafios e Expectativas na Terceira Idade**. São Paulo: Edições SEC SP, Fundação Perseu Abramo, 2007, p. 191-207.

MARQUES, L. P. O filho sonhado e o filho real. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 2, n. 3, p. 121- 125, 1995. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_comentario01.pdf> Acesso em: 07 ago. 2016.

MAROTTI, J. *et al.* Amostragem em Pesquisa Clínica: tamanho da amostragem. **Revista de Odontologia Da Universidade Cidade de São Paulo**. v. 20, n.2, p. 186-194,2008. Disponível em: <[http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/maio_agosto_2008/Unicid_20\(2_12\)_2008.pdf](http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/maio_agosto_2008/Unicid_20(2_12)_2008.pdf)> Acesso em: 07 set. 2015.

NERI, A. L. *et al.* Doenças crônicas, sinais e sintomas, uso de medicamentos, distúrbios de sono e fragilidade In: NERI, A. L. **Fragilidade e Qualidade de Vida na Velhice**. Campinas: Alínea, 2013, cap. 8, p.133-152. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/46> > Acesso em: 12 abr. 2016.

NERI, A. L. **Palavras-Chave em Gerontologia**. Campinas-SP: Alínea, 2014, p. 9-334.

POLLETO, M.; KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Orgs). **Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do Risco à Proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 19-44.

ROOKE, M. I. Aspectos conceituais e metodológicos da resiliência psicológica: uma análise da produção científica Brasileira. **Estud.pesqui. psicol.**, v. 15, n. 2, p. 671-687, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812015000200013> Acesso em: 20 março 2016.

PRADO, A. R.; PERRACINI, M. R. A Construção de Ambientes Favoráveis aos idosos In: NERI, A. L. organizadora. **Qualidade de Vida na Velhice Enfoque Multidisciplinar**. Campinas: Alínea, 2011, cap.9, p. 221-229.

SILVA, E. A. Família e Repercussões no Abuso e Dependência de Álcool. In: CERVENY, C. M. O. (Org.). **Família e** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012, cap. 4, p. 83-100.

TAVARES, J. A. Resiliência na Sociedade Emergente. In: TAVARES, J. **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

____XAVIER, M. A. V. **Enfrentando Desafios** (Envelhecimento e Deficiência), 2015.

*Representações sociais de profissionais de
enfermagem sobre o alcoolismo*

Débora Inácia Ribeiro

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Maria Angela Boccara de Paula

O álcool droga psicoativa de comercialização lícita na maioria dos países, é consumida por diversos grupos culturais. Seu consumo está relacionado à celebração, ao divertimento e aos eventos sociais (BRASIL, 2004). Comumente as bebidas alcoólicas são utilizadas para superar inibições e para reduzir as tensões que a vida cotidiana impõe às pessoas. Por se tratar de uma droga lícita, os grupos sociais geralmente são tolerantes ao consumo do álcool, e muitas vezes até o incentivam. (BRASIL, 2004).

Problemas relacionados ao esse consumo surgem quando se perde o controle sobre o volume consumido e, sobretudo, quando um grupo de pessoas faz uso contínuo e/ou exagerado de bebidas alcoólicas. A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que 10% das populações dos centros urbanos em todo o mundo fazem uso abusivo de substâncias psicoativas, dentre elas o álcool, fato que repercute como grave problema de saúde pública em diversos países, inclusive no Brasil (BRASIL, 2003).

O consumo excessivo de álcool frequentemente traz consequências que conduzem seus usuários aos serviços de saúde. Logo, as equipes de saúde configuram uma população habituada a lidar com os problemas relacionados ao uso excessivo dessa droga. Mais especificamente, os profissionais de enfermagem constituem um grupo de profissionais que atua diretamente no cuidado a pessoas envolvidas com o consumo de álcool.

As questões que se colocam mediante a problemática do alcoolismo nos diversos ambientes em que a enfermagem atua são: Como reconhecer a fronteira entre o consumo saudável e o consumo nocivo de álcool? Como lidar com a pessoa que o consome excessivamente? Como compreender e como ajudar o paciente alcoolista?

O confronto com essas questões exige respostas, ou *representações* sobre o uso do álcool. Essas representações surgem porque, embora seja esperado que a equipe de enfermagem tenha acesso ao conhecimento científico e às políticas de saúde para o controle do uso de álcool no Brasil, existem lacunas ou distâncias entre o que é conhecido e o que é observado pelo grupo.

As representações são construídas na tentativa de preencher essas lacunas, ou seja, são processos de mediação entre o conceitual e o percebido (MOSCOVICI, 2012). Elas necessariamente não se propõem a ser a resposta final para as questões sobre o alcoolismo, mas assumem a função de aliviar a ansiedade

experimentada pelos profissionais de enfermagem mediante o confronto com o desconhecido, ou seja, no atendimento aos pacientes alcoolistas.

Assim como os loucos (JODELET, 2005) e as pessoas pertencentes a outras culturas, os alcoolistas incomodam, pois “[...] são como nós e, contudo não são como nós” (MOSCIVICI, 2010, p. 56). A distância que existe entre o “são como nós” e o “não são como nós” abre espaço para o “não familiar”, de onde emergem “pontos duradouros de conflito” e também onde há “falta de sentido” (MOSCOVICI, 2010), condição ideal para o surgimento das representações sociais (RS).

As unidades de saúde configuram ambientes nos quais circulam profissionais de enfermagem e também outros profissionais de saúde de diversas áreas de formação, e uma diversidade de usuários do Sistema Único de Saúde (SUS). As equipes de enfermagem, compostas pelo enfermeiro, técnicos e auxiliares de enfermagem, desempenham papel preponderante no atendimento aos pacientes alcoolistas admitidos em unidades hospitalares (VARGAS, 2010).

As condições de trabalho dos profissionais de enfermagem que atuam junto à clientela alcoolista são perpassadas pelas seguintes fragilidades: questões de ordem técnica e material (falta de medicamentos, falta ou precariedade de manutenção dos equipamentos); questões salariais (baixos salários, que levam muitos profissionais a buscarem dupla jornada de trabalho); grande número de atendimentos de usuários; e, questões relacionadas à equipe técnica (baixa qualificação profissional; equipes que trabalham com quadro reduzido de funcionários, devido às faltas, férias, licenças e folgas). Também deve ser considerado o fato de que, nos contextos de saúde brasileiros, os enfermeiros ainda têm pouca autonomia nas decisões, que ficam quase exclusivamente sob controle médico. No entanto, muitas responsabilidades recaem sobre eles, sem a contrapartida da autonomia profissional (MERIGHI, 2002; BORGES *et al.*, 2003; GOMES; OLIVEIRA, 2005).

No que tange especificamente a atenção aos usuários de álcool e outras drogas, uma condição que torna precário o atendimento a esse grupo é a dificuldade de acesso dos profissionais de enfermagem a treinamento especializado (BRASIL, 2003).

Objetivo

Conhecer as RS da equipe de enfermagem a respeito do fenômeno do alcoolismo.

Método

Estudo descritivo, exploratório, com abordagem quantiqualitativa, à luz do referencial teórico das RS. Realizado com 79 profissionais da equipe de enfermagem das seguintes unidades de saúde: atendimento de urgência e emergência, identificada como H1, hospital de referência para o tratamento da tuberculose, identificado como H2, quatro unidades de atendimento ambulatorial, identificadas como A1, A2, A3, A4.

A coleta de dados aconteceu no primeiro momento por meio de entrevista semiestruturada, realizada com 14 enfermeiras no próprio local de trabalho: seis delas trabalhavam no H1, quatro, no H2, e quatro, nas unidades de atendimento ambulatorial. As entrevistas, gravadas em mídia digital, foram transcritas. Os dados foram tratados por meio do *software* ALCESTE e submetidos à análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2008).

A análise de conteúdo foi realizada da seguinte maneira: no primeiro momento, “leituras flutuantes” de todo o corpo das entrevistas, ou seja, leituras que objetivaram a familiarização do conteúdo do texto (CAMPOS, 2004); em seguida, a seleção das unidades de análise, dentro de cada tema identificado pelo ALCESTE. Dessa maneira foi possível analisar o texto de maneira a permitir discussão dos temas à luz da TRS. Sendo assim, entende-se que, por meio do ALCESTE, foi realizado mapeamento geral do texto e, por meio da análise de conteúdo, a análise qualitativa da unidade temática.

No segundo momento, a coleta de dados para análise quantitativa foi realizada por meio de **questionário** elaborado com base no referencial teórico e nos resultados das entrevistas. Os questionários foram respondidos por enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem. Dentre as 14 enfermeiras que haviam concedido a entrevista, quatro responderam também ao questionário. Por meio desse instrumento pretendeu-se apreender a avaliação da enfermagem sobre seu conhecimento teórico em relação ao alcoolismo, a penetração das cartilhas do Ministério da Saúde (MS) em meio a esse grupo profissional e as representações que as equipes de enfermagem constroem sobre o alcoolismo. Pretendeu-se, com a utilização do questionário, verificar a generalização das respostas entre um grupo maior de profissionais de enfermagem e, dessa maneira, analisar as RS do grupo sobre o alcoolismo. Por meio dos questionários também foram coletados dados sociodemográficos do grupo estudado.

O questionário era composto por 34 questões dispostas em cinco eixos: formação da enfermagem em relação aos conceitos teóricos sobre o alcoolismo; avaliação das publicações do ministério da saúde sobre a atenção ao paciente alcoolista; representações sobre o alcoolismo; representações sobre o alcoolista;

dados sociodemográficos dos respondentes.

Foram entregues 35 questionários às equipes de enfermagem do H1, 35 ao pessoal do H2 e 30 aos profissionais de enfermagem das unidades ambulatoriais, totalizando 100 questionários. Obteve-se retorno de 65 questionários respondidos. Os questionários foram tabulados por meio do *software* SPHINX.

Os dados obtidos foram discutidos à luz da Teoria das RS e da literatura sobre a temática em questão.

Resultados

Caracterização das enfermeiras entrevistadas

As entrevistas realizadas com as 14 enfermeiras possibilitaram caracterizá-las de acordo com: idade, gênero, estado civil, tempo de atuação como enfermeira, tempo total de atuação na enfermagem (incluindo o tempo de atuação como técnico e/ou auxiliar de enfermagem) e instituição onde atua. Esses dados estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização das enfermeiras entrevistadas

SUJEITO	IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL	TEMPO COMO ENFERMEIRO	TEMPO COMO AUX. TÊC.	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ENF.	INSTITUIÇÃO
1	29	F	Cas.	4 anos	--	4 anos	H1
2	33	F	Cas.	10 anos	--	10 anos	A1
3	31	F	Solt.	3 anos	9 anos	12 anos	H1
4	29	F	Solt.	4 anos	3 anos	7 anos	A2
5	32	F	Cas.	13 anos	4 anos	17 anos	H1
6	32	F	Div.	2 anos	--	2 anos	H2
7	41	F	Div.	2 anos	--	2 anos	H1
8	41	F	Cas.	2 anos	--	2 anos	H1
9	36	F	Solt.	11 anos	--	11 anos	H1
10	43	F	Div.	18 anos	6 anos	24 anos	H2
11	25	F	Solt.	1 ano	6 anos	7 anos	H2
12	31	F	Solt.	3 anos	9 anos	12 anos	H2
13	28	F	Solt.	6 anos	--	6 anos	A3
14	33	F	Solt.	10 anos	--	10 anos	A4

Fonte: Dados obtidos em formulário preenchido após entrevista

Todas os profissionais entrevistados eram do sexo feminino. A média de idade foi de 33,1 anos. A idade maior, 43, e a idade menor, 25 anos. Quatro enfermeiras eram casadas, sete eram solteiras, e três, divorciadas. O tempo médio de atuação como enfermeira era de 6,3 anos. Seis referiram ter atuado como técnicas

e/ou auxiliares de enfermagem antes de concluírem o curso de graduação, sendo de aproximadamente 6,2 anos, o tempo médio de atuação nesses cargos. O tempo médio de atuação dos sujeitos na área da enfermagem (incluindo a atuação como enfermeira graduada, como técnica e/ou auxiliar de enfermagem) foi de nove anos.

Resultados das entrevistas

O tratamento das 14 entrevistas realizado pelo *software* ALCESTE R eliminou 24,25% do conteúdo do texto e dividiu o restante em seis classes de discurso. Como o *software* utiliza “formas distintas de discurso”, reunindo numa mesma classe as similares, a diversidade de discursos promove índice maior de eliminação. Sendo assim, a porcentagem eliminada representa parte do discurso (palavras e expressões) que não se agregou a nenhuma classe por não encontrar formas linguísticas similares.

Vale ressaltar que foram realizadas entrevistas com enfermeiras que atuavam em três unidades de saúde distintas: seis enfermeiras que atuavam na urgência e emergência (H1) abordaram o tema nessa perspectiva; quatro enfermeiras do hospital de referência para tuberculose (H2) abordaram o alcoolismo como quadro secundário à doença que motivou a internação dos pacientes; e, as quatro que trabalhavam em unidades de atendimento ambulatoriais referiram ter pouco contato com pacientes alcoolistas, atendendo familiares do usuário de álcool e tomando contato com o quadro do alcoolismo de maneira indireta, ou seja, por meio dos relatos dos familiares e agentes de saúde.

A princípio, observa-se a possibilidade de três abordagens diferentes sobre o alcoolismo (emergencial; hospitalar; ambulatorial) e, em cada uma delas podem existir ainda diferenças que caracterizam a experiência pessoal e a individualidade de cada sujeito.

Neste estudo apresenta-se a classe 1, correspondente a 21,66% dos discursos e denominada **alcoolismo como doença**. Aborda os discursos das enfermeiras sobre o alcoolismo. A análise dessa classe permitiu identificar três subtemas: a) **causas do alcoolismo**; b) **consequências do alcoolismo**; c) **comportamentos do paciente alcoolista dentro das unidades de saúde**.

O alcoolismo como doença

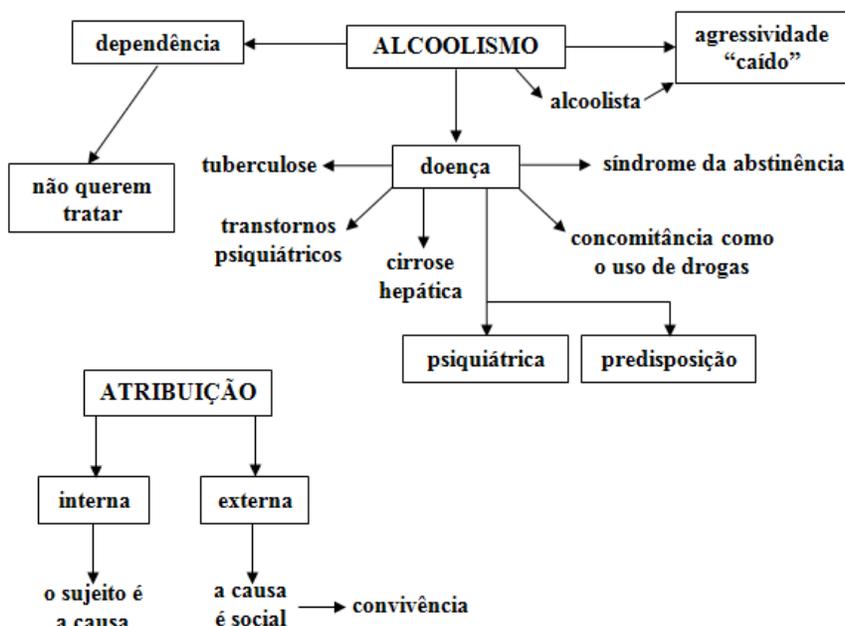
A análise dessa classe indicou que os sujeitos frequentemente relacionavam o tema alcoolismo aos conceitos de **doença** e **dependência**. Observa-se que foram mencionadas algumas doenças associadas ao alcoolismo, como Tuberculose

(TB), transtornos psiquiátricos, cirrose hepática, e outros quadros clínicos, como síndrome de abstinência alcoólica e concomitância com o uso de drogas.

Apareceu, portanto, a conceituação do alcoolismo como doença, mostrando que as enfermeiras entrevistadas o representavam com base sobretudo no conhecimento científico e no modelo biomédico de abordagem do alcoolismo. Essa classe reuniu a maior porcentagem do discurso analisado (21,66%).

Conforme se observa na Figura 4, o conceito de dependência aparece associado a uma disposição pessoal do sujeito: ele não quer tratar do alcoolismo. Essa associação entre dependência e vontade do sujeito remete à análise do tema para compreensão das ancoragens sociológicas e psicossociológicas do alcoolismo (CHAMON, 2006). Diferentes grupos sociais representam o alcoolismo como um fenômeno que se instala por vontade própria do sujeito (VARGAS; LABATE, 2006; MARTINS et al., 2010; VALENTIN, 2000).

Figura 1- O alcoolismo como doença



Fonte: Análise de conteúdo das entrevistas

Essas representações, elaboradas simbolicamente e comunicadas por grupos diversos, oferecem ao grupo social da enfermagem a base para a construção de suas próprias representações, que são permeadas pelo sentido moral: o alcoolismo é uma doença que se instala em decorrência da livre escolha do alcoolista;

perpetua-se e se agrava porque o alcoolista não quer se tratar. Observa-se aqui que o alcoolismo é nomeado e classificado, enquanto o alcoolista recebe um rótulo que o remete à categoria dos objetos familiares (MOSCOVICI, 2010).

Acho que é uma doença, porque a gente vê que não é uma questão de esforço, de boa vontade, mas... É uma dependência que se instala e tem um curso progressivo (Entrevista 13 – A3).

Observa-se, nesse trecho, que o sujeito traz o conceito de *doença com curso progressivo*, elemento que faz parte do quadro conceitual do alcoolismo. Usa a palavra *dependência*, que encontra correspondência com o conceito de *saliência do comportamento de uso*, empregado por Edwards, Marshall e Cook (1999). Nos recortes que seguem aparecem outras doenças e quadros clínicos associados ao alcoolismo (TB, cirrose hepática, desidratação, síndrome de abstinência alcoólica, dependência química).

Tirando um ou dois de cada ala, o resto tem a dependência, e muitos não querem tratar do alcoolismo. Querem resolver a questão da tuberculose para ir beber de novo e se drogar (Entrevista 6 – H2).

Observa-se que o conhecimento do chamado “universo reificado”, o conhecimento científico, aparece como explicação primeira sobre o fenômeno do alcoolismo, porém as representações das enfermeiras encontram-se imbricadas com estas representações: os pacientes querem se tratar da TB para ir beber novamente; o alcoolismo é um hábito que o alcoolista cultiva; o alcoolismo surge do convívio com outros alcoolistas. São representações que trazem o fenômeno do alcoolismo para o universo consensual dos sujeitos. Sendo o alcoolismo uma doença *provocada* pelo alcoolista, torna-se mais fácil para o grupo compreendê-la. É como se as enfermeiras criassem uma conciliação entre o pensamento do senso comum, baseado no modelo moral e compartilhado por diversos grupos sociais, e o pensamento científico, aprendido no período da formação e no exercício profissional diário.

A explicação do alcoolismo como tendo sua gênese na predisposição genética também apareceu nos discursos:

É uma doença. Tem suas causas genéticas que vão... É uma predisposição genética mesmo, embora eu acredite que tenha os componentes sociais também (Entrevista 5 – H1).

Neste recorte de discurso o sujeito traz os conceitos de *predisposição genética*

e de *causas socioculturais*: aceitação social, cultura familiar, pressão de amigos. Explicações também sugeridas por Edwards, Marshall e Cook (1999) descrevem o alcoolismo como fenômeno de gênese multifatorial.

Ele fica por um período, que geralmente não é ligado só à abstinência, só ao etilismo. O paciente que fica internado geralmente está associado a uma outra doença: tá comprometido hepático, desidratado, não consegue comer. Então tem uma série de doenças (Entrevista 9 – H1).

Nesse trecho observa-se que, além dos conceitos de *doença*, *fatores genéticos* e *causas socioculturais*, aparecem representados também o *componente psiquiátrico* e as *doenças* e *quadros associados* (síndrome de abstinência, desidratação, doenças hepáticas e outras doenças).

Causas do alcoolismo

As enfermeiras entrevistadas revelaram as seguintes representações sobre as causas do alcoolismo: **pessoas alcoolistas na família; fraqueza psicológica do alcoolista**, explicada como dificuldade pessoal para lidar com problemas; predisposição genética, as amizades; a pobreza; o acesso fácil à bebida alcoólica; **falta de opção de lazer e entretenimento; clima frio do município; sentimento de poder que o alcoolista experimenta ao consumir bebidas alcoólicas**.

A maioria das enfermeiras considerou a existência de outra(s) pessoa(s) alcoolista(s) na família como a principal causa do surgimento do alcoolismo. Santos e Veloso (2008) também identificaram esse aspecto nos sujeitos de sua pesquisa, RS que atribui o surgimento do alcoolismo a problemas vivenciados pela família. Essa representação aparece também no estudo denominado: “História de vida e o alcoolismo: RS de adolescentes”, de Silva e Padilha (2012b), no qual se discutem as implicações do contato dos sujeitos com o alcoolismo desde a infância. Os autores consideram que o surgimento do alcoolismo na adolescência pode acontecer devido à naturalização do uso do álcool pelos familiares.

De acordo com os resultados obtidos nesta pesquisa, a vivência familiar mostrou-se como caráter determinante na elaboração das RS dos sujeitos sobre o uso do álcool, e essas, por sua vez, são responsáveis por sua prática social, ou seja, pelo consumo excessivo do álcool. Analogamente a essa conclusão, observa-se que os sujeitos da presente pesquisa consideraram a família como principal responsável pelo surgimento do alcoolismo.

Os mesmos autores também apontam o desejo de obter prazer como uma provável causa do surgimento do alcoolismo. Em estudo realizado com adoles-

centes, Silva e Padilha (2012a) concluem que, para os sujeitos entrevistados, o álcool é representado como substância que facilita a socialização e que produz sentimentos de prazer.

Seguem alguns exemplos:

[...] que quem convive com outras pessoas que bebem acaba tendo uma, vamos dizer, um incentivo, um exemplo dentro de casa. Então eu acho que o alcoolismo é primeiramente uma predisposição que a pessoa tem, mas também é um hábito que vem do convívio mesmo (Entrevista 5 – H1).

[...] a primeira droga é o álcool. É a primeira droga que a pessoa experimenta. E no meu TCC eu tive uma porcentagem que aonde foi consumido o álcool pela primeira vez? Dentro de casa. Em festas, em Natal, em aniversário (Entrevista 12 – H2).

Então eu acho que tem o orgânico e o social. A família, o exemplo de pai e de mãe, porque tem pesquisa que comprova que o adolescente, se ele começa a beber cedo ele também usa a droga cedo (Entrevista 7 – H1).

É interessante observar que a enfermeira considerava “beber” e “usar drogas” como duas coisas diferentes, mas que encontram correlação desde a juventude. É como se o ato de beber desde a juventude fosse “desculpável”, caso não houvesse a associação com o uso de drogas.

Tem família que têm dois, três alcoolistas. A gente não sabe se é de ver o outro bebendo ou se está na genética (Entrevista 13 – A3).

Esses quatro excertos trazem a representação do surgimento do alcoolismo como sendo “dentro de casa”, no seio da família. Observa-se que os três grupos pesquisados representaram a família como a principal causadora do alcoolismo. Os excertos que seguem apresentam outras representações sobre as causas do alcoolismo:

Eu, nos meus estágios de psiquiatria, eu pude ver que tinha vários... tinha enfermeiras internadas, que eu via que foi incapacidade de resolver um problema cotidiano. Desencadeia ou um sintoma, ou uma carência ou alguma coisa... Aí acaba achando o que é mais fácil: alguns vão pela bebida, outros vão pra as drogas, outros tentam se matar, que é o que a gente vê aqui... Ingestão de comprimido... Então eu acho que depende da base familiar e também... não só da base familiar: a gente vê que tem tanta gente que tem uma boa base familiar e não sabe por que que acaba indo pro etilismo ou tendo um distúrbio psicológico, coisa assim. Eu creio que é uma incapacidade mesmo de resolver problema cotidiano (Entrevista 9 – H1).

Observa-se nessa fala que, tanto o alcoolismo, como as doenças psiquiátricas e as tentativas de suicídio, são atribuídos a uma incapacidade do sujeito para resolver problemas. O alcoolismo é representado como tendo uma causa individual, e o sujeito é representado como uma pessoa psicologicamente fraca, incapaz de lidar com problemas e de superar dificuldades.

Começa na cerveja, nas festinhas. Se tá todo mundo bebendo, eles bebem também. Só que tem uns, a maioria, que bebe e tem controle. Já o alcoolista não tem controle mesmo (Entrevista 14 – A4).

Quando a enfermeira salienta que a maioria das pessoas que bebe tem controle sobre a ingestão de álcool, está representando o alcoolista como uma pessoa que não tem esse controle. Entende que isso acontece devido a causas internas do sujeito. O alcoolismo, mais uma vez, é atribuído à pessoa alcoolista.

Tem o lado da pobreza também, que a gente vê... não tem nada e vai beber... Trabalhou um pouquinho, ganhou um trocadinho a vai beber... Bebe pra esquecer... Não sei, acho que são vários fatores juntos (Entrevista 6 – H2).

A meu ver, o alcoolismo é uma doença. Pra mim é uma doença psiquiátrica, de fundo psiquiátrico. Eu acho que o alcoolismo pode ser favorecido por fatores externos, mas a pessoa já tem um... uma predisposição. Eu acredito em fatores genéticos, mas os sociais, eu acho que os sociais influenciam muito (Entrevista 1 – H1).

A causa do alcoolismo recai sobre o sujeito (causas genéticas e/ou psicológicas), mas também lhe são atribuídas causas externas, ou sociais (a pobreza, o convívio com pessoas que bebem). A atribuição da causa é individual, mas a construção é social (CHAMON, 2006). Trata-se, portanto, de uma ancoragem psicossocial.

Quando a enfermeira associava o alcoolismo à pobreza, ela expressava um preconceito possivelmente ligado à ideologia da classe dominante: o pobre é culpado por ser pobre (TELLES, 2001), o aidético é culpado por ser aidético (JOFFE, 2003), o alcoolista é culpado por ser alcoolista (NEVES, 2004). Esse último carrega sobre si uma dupla culpa: é bêbado e é pobre. Pode ser bêbado porque é pobre ou pode ser pobre porque é bêbado. De qualquer forma, o sujeito é duplamente culpado. E ainda pode carregar uma terceira forma de culpa: é doente (já que o alcoolismo é considerado doença) porque quer. Então ele é pobre, bêbado e doente, e pouco se pode fazer por ele. Essa construção simbólica de certa forma retira a responsabilidade social de atenção a esses cidadãos.

A associação do alcoolismo à culpa do sujeito cria um sentido que se propõe a sustentar relações de poder sistematicamente assimétricas (ROSO *et al.*, 2002), pois o alcoolista seria visto como sujeito não merecedor dos investimentos financeiros de cuidado à sua saúde: essa seria a ideologia observada nas entrelinhas dos discursos das enfermeiras. O efeito dessa construção simbólica é explicado por Bauman (1998): a humanidade da vítima é feita invisível, por isso ela é considerada também culpada e pode ser submetida a um tratamento desumano. A doença, a pobreza, a AIDS, o alcoolismo seriam o justo castigo para sujeitos culpados, destituídos de humanidade e não merecedores de um serviço efetivo de atenção à sua necessidade.

Sendo o alcoolismo considerado doença, além de procurar compreender as causas dessa doença as enfermeiras também buscam compreender suas consequências, ou seja, elaboram representações sobre as consequências do alcoolismo. Esse tema é abordado a seguir.

Consequências do alcoolismo

As consequências do alcoolismo são representadas pela enfermagem como sendo de duas ordens: **as consequências relacionadas à saúde do paciente e as consequências relacionadas à socialização.**

No primeiro grupo são enumeradas as doenças e os quadros associados ao alcoolismo: quedas que incluem cortes, fraturas e traumatismo craniano (TCE); diabetes; hipertensão; cirrose hepática/problemas no fígado; transtornos psiquiátricos; pancreatite; tuberculose; inapetência/desnutrição; problemas digestivos, que incluem dor de estômago, gastrite e hemorragia digestiva; HIV; dores generalizadas; coma alcoólico; tentativa de suicídio; acidentes de trânsito, que incluem acidentes de carro, de moto e atropelamentos; concomitância entre o uso de álcool e o de drogas.

No segundo grupo tem-se: a perda da família; diversas formas de violência, inclusive violência doméstica; a perda dos vínculos afetivos; os conflitos familiares; problemas financeiros/perda de emprego/empobrecimento; problemas com a justiça; preconceito (quando a sociedade considera o alcoolista como “vagabundo”, “preguiçoso”, “sem vergonha”). Algumas enfermeiras representavam o alcoolismo como um fato que se perpetua de geração em geração dentro de uma mesma família, seja por fatores herdados geneticamente, seja pela imitação do comportamento e assimilação da cultura familiar.

Considera-se importante ressaltar que dez das catorze enfermeiras entrevistadas representavam o alcoolista como um paciente que corre o risco de morrer em decorrência do consumo do álcool.

Estudo similar, realizado por Santos e Velôso (2008) obteve resultados segundo os quais alcoolistas em tratamento e seus familiares representam o alcoolismo como um fato que provoca perdas – representação que encontra correspondência com alguns elementos da presente pesquisa: perda dos vínculos afetivos; problemas financeiros/perda de emprego/empobrecimento; perda da saúde, sinalizada pelas diversas doenças apontadas como consequência do uso excessivo do álcool.

Outro estudo sobre RS relacionadas ao consumo de álcool (ROCHA; PEREIRA, 2007) apontou que os sujeitos representam a cirrose hepática alcoólica como doença que provoca dificuldades socioeconômicas, culminando em destruição e morte. Ainda uma terceira pesquisa (PEREIRA; PIRES, 2006) identifica a degradação da pessoa como principal consequência do abuso de álcool e drogas. Observa-se a similaridade dessas representações com as encontradas dentre os sujeitos da presente pesquisa, que consideraram o risco de morte como principal consequência do alcoolismo. Logo, representam o alcoolismo como doença que pode levar o paciente a óbito.

Os excertos que seguem exemplificam esse subtema.

Eu acho que o caso que eu vi que foi mais triste foi de um menino, eu atendi há anos atrás, que eu vi um caso de um menino de vinte e um anos que fez hemorragia digestiva, que começou a sangrar e aí não teve como e foi a óbito mesmo. Ele tomava álcool mesmo. Chegava a tomar álcool mesmo (Entrevista 9 – H1).

Depois vai tendo perdas... que pode ser de relacionamento, perde a namorada, perde o casamento. Aí bebe mais ainda e compromete a vida financeira (Entrevista 13 – A3).

As principais eram hipertensão, diabetes, muito traumatismo craniano, por conta das quedas, e alguns casos de cirrose hepática e pancreatite (Entrevista 2 – A1).

Acontece que tem pacientes com patologias às vezes hepáticas, do pâncreas, pancreatite. [...] Alguns problemas mentais também acontecem. Problemas de tireoide. Acontece vários tipos de doenças associadas. E problemas sociais. Família longe. Não tem família. Mora na rua. Vivem na rua, não têm endereço fixo (Entrevista 10 – H2).

Observa-se que as representações sobre as consequências do alcoolismo são similares nos três grupos pesquisados: enfermeiras que trabalhavam em unidade de atendimento de urgência e emergência; enfermeiras que atuavam em hospital e em unidades de atendimento ambulatorial. Os discursos revelaram que as en-

fermeiras consideraram o adoecimento e a morte (muitas vezes a morte prematura) como consequências naturais do consumo abusivo de álcool. Aqui também é possível supor que subjaz à RS a ideologia de uma classe dominante que não pretende investir financeiramente no tratamento do alcoolismo. Para eximir-se dessa responsabilidade são criadas condições para o estabelecimento e sustentação de construções simbólicas que naturalizam a morte do sujeito alcoolista e inocentam os sistemas de saúde e a sociedade em geral.

O subtema que segue, sobre os comportamentos do paciente alcoolista nas unidades de saúde, também se relaciona ao tema alcoolismo como doença. Isso porque, sendo representado como um doente que necessita da atenção em saúde, o alcoolista apresenta determinados comportamentos, e esses comportamentos podem provocar determinadas reações nas equipes de enfermagem, conforme se analisa a seguir.

Comportamentos do paciente alcoolista

O alcoolista foi representado pelas enfermeiras como um paciente que nega sua própria enfermidade, seja por não se considerar uma pessoa dependente do álcool, seja por não considerar o alcoolismo uma doença. A enfermagem representava o comportamento do alcoolista como agressivo, violento, agitado, sendo por isso considerado um paciente que dá mais trabalho à equipe de saúde, muitas vezes rejeitando a prescrição médica e atrapalhando os demais atendimentos. O comportamento de beber e o fato de o paciente evitar conversar sobre o alcoolismo foram apontados como tentativas de fugir dos problemas. As enfermeiras relataram sentir certo desconforto e constrangimento ao atender o paciente alcoolista, devido a esses comportamentos. Algumas relataram sentir raiva, impaciência e temor.

A análise desse subtema revelou que as representações dos sujeitos que trabalham no H1 eram similares às representações dos sujeitos que trabalham no H2, conforme os trechos que seguem:

Mas tem paciente que não aceita, então a gente tem que sedar o paciente e aplicar a medicação pra ele ficar pelo menos por um período. Então tem que sedar o paciente pra ele aceitar a medicação. Que eles ficam agressivos. Bastante (Entrevista 11 – H2).

Dá mais trabalho. Dá mais trabalho. Eles se agitam do nada. Tira soro. Se estão com sonda eles puxam a sonda. Dá muito trabalho (Entrevista 1 – H1).

Lá tem que vigiar mesmo, porque elas não podem ver um tubinho de álcool que já pegam pra beber. Tem que ficar trancado. A gente vê a dependência (Entrevista 6 – H2).

O temor de serem agredidas fisicamente por um paciente alcoolista aparece no relato de enfermeiras que atuavam nas duas unidades (H1 e H2), conforme trechos que seguem:

Então eu tenho o setor pelo qual eu sou responsável e a gente sabe que um paciente pode chegar e agredir um funcionário (Entrevista 12 – H2).

É complicado porque você fica até receoso mesmo, porque a maioria fica violento mesmo, a gente fica receoso (Entrevista 1 – H1).

Não deixam a gente fazer a medicação, xingam. A gente tem receio, até ameaça (Entrevista 3 – H1).

A análise desses relatos suscitou o questionamento quanto à estrutura das unidades pesquisadas para o atendimento aos pacientes alcoolistas. De acordo com os trechos acima, parece que as unidades de saúde não ofereciam condições suficientes de segurança às equipes de enfermagem, a ponto de alguns profissionais se mostrarem receosos, temendo por sua segurança durante o atendimento ao paciente alcoolista.

Essa reflexão foi levantada com o intuito de discutir as proposições de Vargas (2010), Vargas e Labate (2006) e Martins *et al.* (2010) sobre as atitudes da enfermagem em relação ao paciente alcoolista. Segundo esses autores, essas atitudes são negativas em função da visão moral que esses profissionais têm do alcoolismo. Porém, o sentimento de temor referido pelos sujeitos pode indicar seriam advindas do receio de sofrer agressão física, e possivelmente também da experiência de haver sofrido agressão verbal por pacientes alcoolistas. Esse temor pode estar ancorado na crença de que o alcoolista é agressivo, “mau caráter”, “vagabundo”, porém não se pode descartar a possibilidade de que esteja relacionado a um risco real de sofrer agressão (embora nenhuma das enfermeiras tenha referido experiência pessoal relacionada a esse risco). O que se pretende argumentar aqui é que, se existe o risco, sua causa não seria unicamente a agressividade do alcoolista, mas também a estrutura das unidades de saúde.

As representações analisadas neste item podem estar relacionadas à prática profissional da equipe de enfermagem durante o atendimento aos pacientes alcoolistas, que possibilitaria a construção de representações sobre seu comportamento.

Neste item não foram citados depoimentos das enfermeiras que atuavam em unidades de atendimento ambulatorial (foi citado apenas o depoimento de uma enfermeira que trabalha no A1, em referência a uma experiência progressa de atuação no H1). Isso se deve, conforme os excertos abaixo, ao fato de os pacientes alcoolistas não recorrerem com frequência aos postos de saúde, havendo pouca experiência desses profissionais no atendimento a esses pacientes.

Mas tem muito alcoolista no bairro que nem vem aqui... Mais assim é um familiar que vem (Entrevista 4 – A2).

Pouco. Tem um curativo pra fazer, que eles caem na rua, corta... Mas eu acho que eles fogem um pouco. Evita, né? Acha que a gente vai dar sermão aí não vem. Aqui a gente fica sabendo mais informalmente mesmo. É a mãe que fala, é a vizinha que fala... A gente não tem muito acesso pra atender os alcoolistas (Entrevista 13 – A3).

Às vezes vem medir a pressão aqui, aí o pessoal do bairro mesmo conta depois que é alcoolista, que vive bebendo no bar, que cai na rua... Mas eles mesmos não falam que bebem e nem vêm aqui alcoolizados. Os outros é que falam, os agentes, às vezes a mãe mesmo. Mas vir aqui alcoolizados eles não vem não (Entrevista 14 – A4).

Resultados dos questionários

Os 65 questionários foram respondidos por 11 enfermeiros, 33 técnicos e 21 auxiliares de enfermagem. Por meio deles avaliou-se o conhecimento teórico em relação ao alcoolismo e as informações sociodemográficas a respeito do grupo estudado.

O questionário apresentava 34 questões dispostas em cinco eixos: formação da enfermagem em relação aos conceitos teóricos sobre o alcoolismo; avaliação das publicações do MS sobre a atenção ao paciente alcoolista; representações sobre o alcoolismo; representações sobre o alcoolista; informações sobre os sujeitos.

Informações sociodemográficas sobre os sujeitos

Do total de 65 sujeitos, 58 eram do sexo feminino, 4 eram do sexo masculino e 3 sujeitos não responderam a essa questão. Esses dados remetem à análise dos resultados da pesquisa de Borges *et al.* (2003) sobre as representações da enfermagem como profissão feminina, ligada à figura materna que cuida e ajuda, sendo assim uma profissão destituída de poder.

Quanto à idade, mais de 80% dos sujeitos tinham menos de 41 anos, e

36,9%, menos de 30 anos. A maior concentração de sujeitos encontrava-se na faixa dos 30 a 40 anos.

A maioria dos sujeitos vivia em condição de relacionamento estável, sendo 26 casados e dez vivendo maritalmente. Encontrou-se que 21 sujeitos eram solteiros, e oito, divorciados.

Metade da amostra era composta por técnicos em enfermagem, 50,8%, e 32,3% eram auxiliares de enfermagem. A porcentagem de enfermeiros graduados foi de 17% (11 sujeitos), e apenas 4 (6,2%) tinham curso de pós-graduação. Esse dado pode ter duas possibilidades de explicação: a primeira é que os questionários foram distribuídos nas mesmas instituições nas quais foram realizadas as entrevistas. Embora a pesquisadora tenha solicitado que todos os membros das equipes de enfermagem respondessem o questionário, é possível que algumas enfermeiras que haviam concedido entrevista tenham considerado desnecessário responder a esse outro instrumento. No entanto, quatro enfermeiras participaram da pesquisa respondendo aos dois instrumentos.

De acordo com esses dados, compreende-se que as RS apreendidas por meio desse instrumento são representações de profissionais com formação de dois anos ou menos na área de enfermagem, pois 83,1% dos sujeitos que responderam ao questionário eram técnicos ou auxiliares de enfermagem.

Cerca de 70% dos participantes cumpria jornada de trabalho condizente com a legislação para a categoria (COREN, 2012), não excedendo a 48 horas semanais. No entanto, quase 30% dos sujeitos trabalhavam mais de 48 horas por semana. Possivelmente esses sujeitos acumulavam dois empregos, conforme mencionado por algumas enfermeiras, nas entrevistas. Três enfermeiras relataram a presença, em sua equipe de enfermagem, de elementos com sobrecarga de trabalho, estresse, dupla jornada. O excesso de horas trabalhadas pode ocasionar cansaço, distrações e irritação na realização das atividades profissionais. A dupla jornada pode ser relacionada também ao relato de algumas enfermeiras de que os salários da enfermagem eram baixos e que, por isso, os profissionais necessitavam acumular empregos.

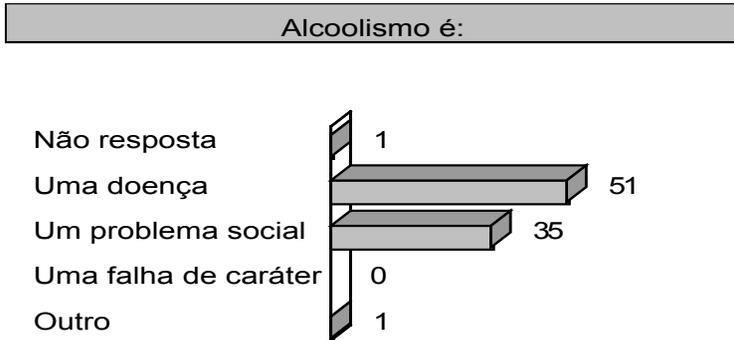
Quanto ao tempo de atuação na enfermagem, a maior parte dos sujeitos respondeu que trabalhava na área há menos de cinco anos. Para essa questão, porém, os resultados apresentaram certa homogeneidade: 33,8% trabalhavam há menos de cinco anos; 23,1% tinham entre cinco e dez anos de atuação na enfermagem, 24,6% atuavam na área havia mais de cinco e havia menos de dez anos. Apenas 10,8% dos participantes responderam que tinham tempo de atuação superior a 20 anos.

Representações dos profissionais de enfermagem sobre o alcoolismo

No eixo III do questionário, contendo oito questões o objetivo era identificar as representações sobre o alcoolismo (crenças, atitudes, opiniões) da equipe de enfermagem.

O alcoolismo foi considerado como uma doença pela maioria dos participantes.

Figura 2 - O Alcoolismo é



Fonte: Tratamento de dados pelo *software* SPHINX

Encontrou-se que 35 sujeitos representavam o alcoolismo como fator relacionado a problemas sociais. Vale recordar que o alcoolismo é considerado fenômeno biopsicossocial (BRASIL, 2003); dessa forma, percebe-se que foi apreendida, pelo menos em parte, a abrangência da questão do alcoolismo, pois os sujeitos podiam marcar mais de uma alternativa, nesta questão, e, de fato, muitos deles marcaram as duas opções.

Uma vez que o leque de respostas possíveis para essa questão foi extraído da fala das enfermeiras nas entrevistas realizadas previamente, observa-se que, de fato, ocorreu nesse grupo de profissionais uma generalização das representações das 14 enfermeiras. Os dois grupos pesquisados (14 enfermeiras; 65 profissionais de enfermagem) consideraram o alcoolismo primeiramente como doença, mas também o representaram como problema social. Algumas enfermeiras haviam relatado nas entrevistas que muitas pessoas consideram o alcoolismo como uma falha de caráter, embora enfatizassem que não pensavam assim. Vê-se, pelos resultados do questionário, que tampouco os técnicos e auxiliares de enfermagem pensam dessa forma.

A despeito de a maioria do grupo pesquisado responder que considerava o alcoolismo como doença, um grupo de 13 sujeitos atribuiu o quadro a questões biológicas, enquanto 33 o atribuíram à fraqueza psicológica do próprio alcoolista. Ora, se o alcoolismo é considerado doença, toda doença tem um componente

biológico relevante, mas para o alcoolismo o componente biológico foi considerado de pouca relevância.

Figura 3 - O alcoolismo está relacionado com



Fonte: Tratamento de dados pelo *software* SPHINX

As quatro possibilidades de resposta para essa pergunta (questões biológicas; hábitos familiares; problemas sociais; fraqueza psicológica) haviam sido relatadas pelas enfermeiras nas entrevistas, e a maioria dissera que considerava os hábitos familiares (a convivência com familiares que bebem) como fator de maior peso na gênese do alcoolismo. A segunda resposta mais mencionada pelas enfermeiras como possível causa do alcoolismo eram referentes a questões biológicas. Nesse item observa-se que, enquanto as enfermeiras representavam o alcoolismo como tendo sua gênese na família e em questões biológicas (representações que não atribuíram diretamente ao sujeito a responsabilidade pela doença), o grupo total de profissionais de enfermagem colocava maior peso nas representações que a fraqueza psicológica do próprio alcoolista como origem da doença. Essas representações também foram observadas no relato das enfermeiras, porém com incidência menor. Ou seja, o grupo de profissionais de enfermagem (auxiliares e técnicos) apresentou com maior intensidade do que o grupo de enfermeiras a representação das causas do alcoolismo baseadas no modelo moral, que responsabiliza a pessoa pela doença.

Se essa *fraqueza psicológica* for interpretada como falta de vontade ou perda de autodeterminação, a maior adesão a essa resposta pode sinalizar a presença do modelo moral fornecendo a base da representação do alcoolismo, para esse grupo.

O grupo pesquisado por Valentim (2000) também apresentou representa-

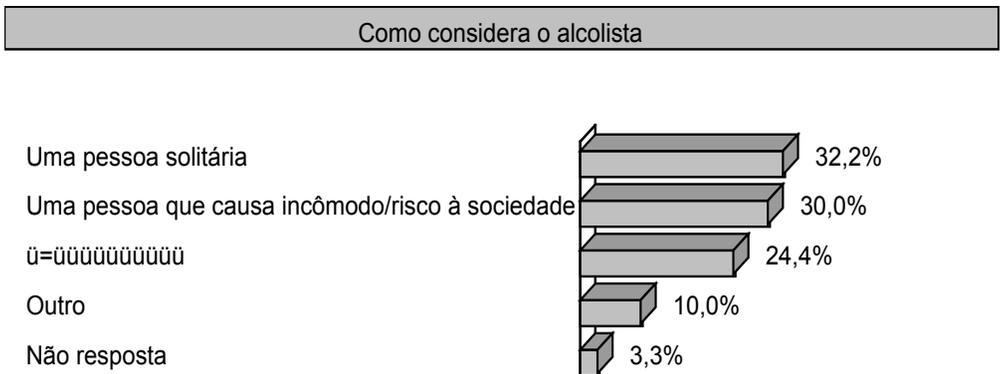
ções baseadas no modelo moral. O autor entende, com base nos resultados de sua pesquisa, que o consumidor de droga é representado como alguém *despojado da autonomia da vontade*, sendo por isso tratado como *não-pessoa*, que necessita de intervenção social aleatória à sua própria escolha, o que representaria sua *salvação* e a restituição de sua condição de pessoa.

Paralelamente às considerações desse autor, pode-se supor que os resultados das duas questões denunciaram que, embora os sujeitos da pesquisa considerem “oficialmente” o alcoolismo como doença, abrigam atitudes, crenças e opiniões que se aproximam das representações do senso comum: consideraram o alcoolismo como uma fraqueza psicológica – e qual é a distância entre “fraqueza psicológica” e “patologia da vontade”? E ainda mais: qual a distância entre essas duas (des)qualificações e a opinião de ser o alcoolismo uma “falha de caráter”? Nenhum sujeito escolheu “falha de caráter” para explicar o alcoolismo, talvez porque a expressão é direta demais na apresentação do julgamento moral. Já a “fraqueza psicológica” é uma atribuição menos direta, mas não deixa de fazer alusão à falha pessoal do sujeito alcoolista.

Assim, os sujeitos da pesquisa, principalmente o grupo de auxiliares e técnicos de enfermagem, manifestaram julgamento moral sobre o usuário de álcool, compreensão similar à que chegou Valentim (2000) por meio de sua pesquisa, que revela que o consumidor de drogas é representado como um ser ao qual *falta* um atributo: a vontade – a autodeterminação. O julgamento de que existe *falta* inerente à personalidade do sujeito não deixa de ser um julgamento moral.

O alcoolista foi considerado primeiramente como uma pessoa solitária, e depois como alguém que traz incômodo e/ou risco à sociedade e que causa pena. Essas três respostas haviam sido relatadas pelas enfermeiras nas entrevistas; portanto, observa-se aqui também a generalização do pensamento das enfermeiras entre os demais profissionais de enfermagem.

Figura 4 - O alcoolista é considerado

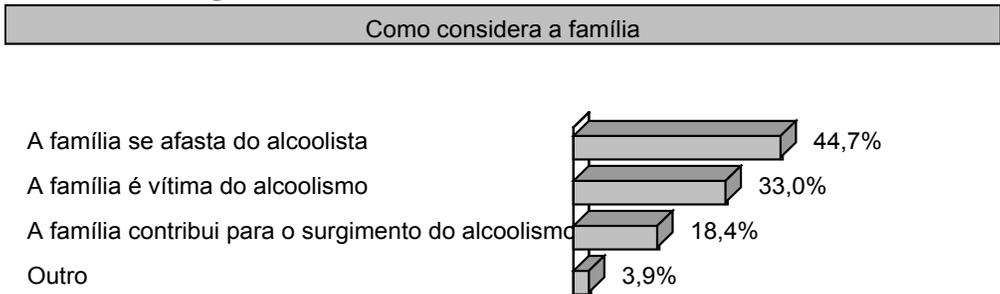


Fonte: Tratamento de dados pelo software SPHINX

Tem-se que o alcoolista é representado como uma pessoa que sofre e que causa sofrimento, reunindo sentimentos contraditórios: pena/raiva; solidariedade/medo; aproximação/afastamento.

A maioria dos sujeitos considerou que a família se afasta do alcoolista. Por um lado, a família é representada como vítima do alcoolismo, e por outro, como causadora dele, embora a adesão a essa resposta tenha sido menor.

Figura 5 - Como é considerada a família do alcoolista?



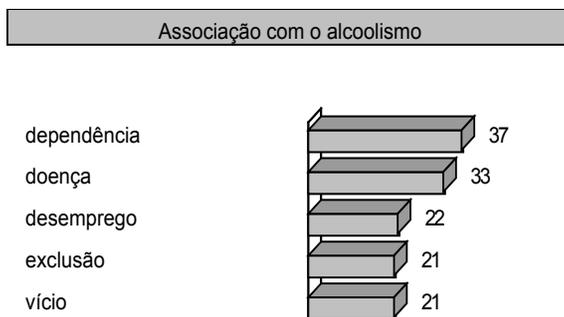
Fonte: Tratamento de dados pelo *software* SPHINX

É de domínio público o reconhecimento de que o consumo excessivo de álcool traz consequências negativas para a família.

Por meio do questionário verificou-se que os profissionais de enfermagem consideravam a perda dos vínculos familiares (abandono da família) como elemento principal na família do alcoolista. Esse conhecimento pode estar relacionado à prática profissional da enfermagem, que está habituada a atender o paciente alcoolista sem ter contato com seus familiares; trata-se, portanto de uma representação construída a partir da prática profissional desse grupo.

Os profissionais associaram o alcoolismo às palavras dependência, doença, desemprego exclusão e vício.

Figura 6 - Palavras mais associadas ao alcoolismo



Fonte: Tratamento de dados pelo *software* SPHINX

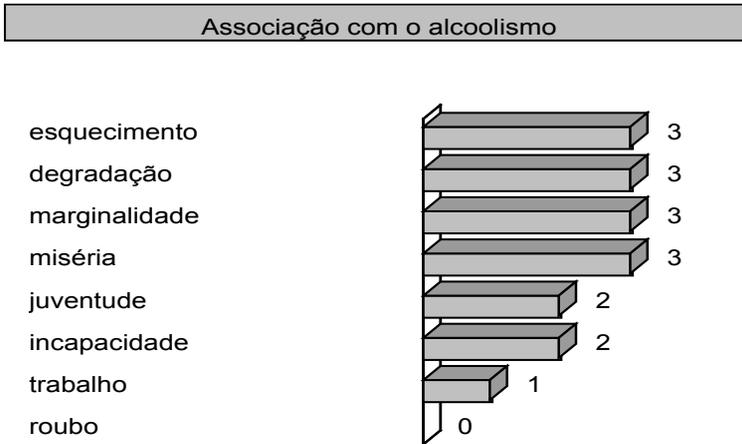
Nota-se que os conceitos que apareceram em maior número estavam relacionados ao modelo biomédico de abordagem do alcoolismo: doença e dependência. Daí, concluiu-se que o estudo científico sobre o tema, tanto no período de formação, quanto no exercício profissional da enfermagem, tem exercido influência na criação de RS sobre o alcoolismo por esse grupo. Observa-se que as enfermeiras entrevistadas também conferiram maior ênfase às explicações sobre o alcoolismo relacionadas aos conceitos de doença e dependência. Daí se conclui que essa representação se generaliza no grupo total pesquisado.

As palavras desemprego e exclusão parecem estar relacionadas às representações do alcoolismo que o relacionam à pobreza. A sequência de crenças por trás das RS seria: o alcoolista não consegue se manter no emprego devido ao consumo abusivo do álcool; a perda do emprego causa dificuldades financeiras para a família; a família passa a rejeitar o alcoolista, que traz sofrimento para os familiares (que pode ser físico, emocional e/ou advindo da privação material); o alcoolista sofre exclusão social e pode se tornar morador de rua/mendigo/andarilho.

A palavra vício parece estar associada à crença popular como “mau costume” ou “conduta censurável” (VALENTIM, 2000). Essa crença responsabiliza o “viciado” por não ter suficiente força de vontade para superar seu vício, que causa dano para o próprio sujeito e para a sociedade.

Na primeira dupla de palavras, doença e dependência, o sujeito pode ser considerado, tanto como vítima, quanto como culpado pelo alcoolismo. Vítima porque a doença acomete as pessoas de maneira independentemente de sua vontade; culpado porque o alcoolismo é representado como uma doença que foi provocada pelo sujeito.

Na segunda dupla de palavras, desemprego e exclusão, o sujeito é percebido como vítima da sociedade, que o exclui; por outro lado, pode também ser considerado culpado, por ter produzido sua própria exclusão. A palavra vício já traz a responsabilidade direta para o sujeito, pois é entendido como uma opção maléfica feita pelo viciado.

Figura 6 - Palavras menos associadas ao alcoolismo

Fonte: Tratamento de dados pelo *software* SPHINX

Vale observar que, nas entrevistas com as 14 enfermeiras, a questão da miséria e da marginalidade foi citada várias vezes, pois muitas delas representaram a pessoa alcoolista como “mendigo”, “andarilho”, “morador de rua”. O alcoolismo também foi representado por muitas enfermeiras como um fenômeno associado à juventude, representação que não encontrou correspondência nos resultados dos questionários. Essas foram representações que não se generalizaram entre os sujeitos do grupo total de profissionais de enfermagem.

Considerações Finais

As enfermeiras trazem explicações sobre o alcoolismo baseadas no conhecimento científico sobre o tema, ou seja, entendem-no como doença. Essa compreensão, porém, é perpassada por representações ligadas à causalidade genética da doença e à fraqueza psicológica do doente. Assim, representam-no como um fato predeterminado, contra o qual há pouca possibilidade de combate e superação. A análise dos resultados dos questionários indicou que, de maneira subjacente à opinião de que o alcoolismo é uma doença, existia também a crença de que essa doença estava ligada à fraqueza psicológica do alcoolista, ou seja, ele acontece em virtude de falta vontade, de autodeterminação do alcoolista. Sendo assim, a representação do alcoolismo acaba remetida à esfera do julgamento moral e do senso comum, sendo, em última instância, um reflexo da ideologia vigente, que culpabiliza o pobre, o fraco e o doente (TELLES, 2001; SONTAG, 2007).

Essa representação pode estar ancorada na crença de que certas doenças, como a AIDS e o câncer, implicam na culpabilidade do doente (JOFFE, 2003;

SONTAG, 2007). Assim, o alcoolismo seria remetido a essa classe de doenças mediante as quais a única possibilidade de reação seria a aceitação resignada: se o doente é culpado, a doença é o castigo. A única remissão estaria também na vontade do doente. Observa-se a representação de que o alcoolismo só pode ser superado se o alcoolista quiser parar de beber. Essa representação abriga certa desesperança em relação aos serviços de atenção ao usuário de álcool. É como se todo o trabalho das equipes de saúde fosse inútil, pois só o alcoolista pode decidir se vai parar de beber. Essa representação não está em acordo com a proposta do MS (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004), que aponta quatro vetores de sustentação do tratamento do alcoolismo: os serviços de saúde (vetor que inclui os profissionais de saúde); a família; a sociedade (livre de drogas); a vontade do próprio alcoolista.

A representação do alcoolismo como associado à pobreza não é exclusividade do grupo da enfermagem, pois outros grupos têm elaborado também essa representação (NEVES, 2004; BRAGA *et al.*, 2004; MARTINS, 2010). Dessa forma, entende-se que os sujeitos desta pesquisa buscaram no senso comum as ancoragens para a elaboração de RS sobre o alcoolismo. Ao associar o alcoolismo à pobreza, os profissionais de enfermagem estavam recorrendo ao modelo moral, que culpabiliza o pobre por sua pobreza (TELLES, 2001) e responsabiliza o alcoolista por seu “vício” (VALENTIN, 2000; NEVES, 2004; MARTINS, 2010).

Assim, pode-se concluir que nas representações sobre o alcoolismo estão presentes duas formas de ancoragem:

1) O paciente alcoolista é representado como pessoa que ao mesmo tempo provoca e sofre diversas perdas (família, emprego, saúde), correndo o risco de perder a própria vida em decorrência de seu vício. Essa representação é ancorada na crença popular de que ao alcoolismo subjazem a pobreza, a solidão e a indignidade, sendo esta uma ancoragem psicossociológica, pois se trata de uma representação que advém do senso comum e que é reconstruída pelo sujeito (CHAMON, 2006).

2) O alcoolismo é representado como escolha pessoal do indivíduo que poderia ser evitada. Essa RS está ancorada na crença, compartilhada por diversos grupos sociais, de que o alcoolista é responsável e culpado por sua doença, cabendo unicamente a ele a decisão de superar o alcoolismo. Trata-se de uma ancoragem sociológica, pois diversos grupos constroem e comunicam a mesma representação, e a relação simbólica entre esses grupos intervém na criação das representações sociais (CHAMON, 2006).

Essas representações expressam o conhecimento elaborado pelos profissionais de enfermagem sobre o alcoolismo e, de acordo com Moscovici (2010),

é esse conhecimento que orienta as comunicações e instrumentaliza o grupo para atuar no cuidado ao paciente alcoolista. Essas representações se constituem como realidade para o grupo, e é dentro dos limites dessa realidade que os sujeitos se comportam e se relacionam (Guareschi, 2003), ou seja, compartilham a vida social como profissionais de enfermagem.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo. Edição revisada e atualizada.** Lisboa: 70, 2008.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocausto.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BORGES, M. S.; GUILHEM, D.; DUARTE, R. A.; RIBEIRO, A. S. M. **Representações sociais do trabalho da enfermagem:** as ancoragens estruturais na visão da sociedade brasileira. *Ciência, Cuidado e Saúde*. Maringá, v. 2, n. 2, p. 113-122, jul./dez. 2003.

BRAGA, E. C. *et al.* **Tuberculose, patologia reemergente:** incidência e fatores associados. *Revista Sociedade Brasileira de Clínica Médica*. 2 (1): 1-5, jan.-fev. 2004.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portal da Saúde. A Política do Ministério da Saúde para a Atenção a Usuários de Álcool e Outras Drogas.** Brasília – DF, 2003.

_____. **A Política do Ministério da Saúde para a Atenção a Usuários de Álcool e Outras Drogas.** Brasília – DF, 2003.

_____. **Portal da Saúde. A Política Nacional de Promoção da Saúde.** Brasília – DF, 2006.

_____. **Portal da Saúde. Álcool e Redução de Danos:** uma abordagem inovadora para países em transição. Brasília – DF, 2004.

_____. **Portal da Saúde. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD). Relatório Brasileiro sobre Drogas.** Brasília – DF, 2009.

CAMPOS, C. J. G. **Método de Análise de Conteúdo:** ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília – DF, set/out. 2004.

CASTRO, P. Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici. **Análise Social**, vol. XXXVII (164), 2002, 949-979.

CHAMON, E. M. Q. O. Representação social da pesquisa e da atividade científica: um estudo com doutorandos. **Estudos de Psicologia**, 2007, 12 (1), p. 37-46.

COREN – SP. Disponível em: <http://www.corensp.gov.br>. Acesso em 10.06.2012.

DESCHAMPS, J.; MOLINER, P. **A Identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

EDWARDS, G.; MARSHALL, E. J.; COOK, C. C. H. **O Tratamento do Alcoolismo: um guia para profissionais de saúde**. Porto Alegre, ARTMED, 1999.

GALDURÓZ, J. C. F.; NOTO, A. R.; NAPPO, S. A.; CARLINI, A. A. Uso de drogas psicotrópicas no Brasil: pesquisa domiciliar envolvendo as 107 maiores cidades do país – 2001. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, vol. 13, Ribeirão Preto, 2005, p. 888-895.

GOMES, A. M. T.; OLIVEIRA, D. C. Estudo da estrutura da representação social da autonomia profissional em enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem da USP**. 39 (2): 145-53, São Paulo, 2005.

GUARESCHI, P. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. P. 191-225. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUARESCHI, P. Representações sociais, mídia e movimentos sociais. P. 77-92. In: GUARESCHI, P., HERNANDES, A., CÁRDENAS, M. **Representações Sociais em Movimento: psicologia do ativismo político**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001.

JODELET, D. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

JOFFE, D. “Eu não”, “o meu grupo não”: representações sociais transculturais da AIDS. P. 297- 322. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

JOVCHELOVITCH, S. **Os Contextos do Saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINS, L. F. *et al.* Moralização sobre o uso de álcool entre estudantes de curso de saúde. **Revista Estudos de Psicologia**, jan./abr, 2010.

MARTINS, L. F. *et al.* Moralização sobre o uso de álcool entre estudantes de curso de saúde. **Revista Estudos de Psicologia**, jan./abr, 2010.

MERIGHI, M. A. B. Trajetória profissional das enfermeiras obstétricas egresadas da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo: um enfoque da fenomenologia social. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, set/out. 2002.

- MORAES, M.O modelo de atenção integral à saúde para tratamento de problemas decorrentes do uso de álcool e outras drogas: percepções de usuários, acompanhantes e profissionais. **Ciência e Saúde Coletiva**, 13 (1), p.121-133, 2008.
- MORETTI-PIRES, R. O.; MARINHO-LIMA. A.; KATSURAYAMA, M. Formação de médicos de saúde da família no interior da Amazônia sobre a problemática do abuso de álcool. **Revista Brasileira de Promoção da Saúde**, Fortaleza, jan./mar. 2010.
- MOSCOVICI, S. **A Psicanálise: Sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- NEVES, D. P. **Alcoolismo: acusação ou diagnóstico?** Cadernos de Saúde Pública, v.20, n.1, p. 7-36, 2004.
- PEREIRA, O. G.; PIRES, J. R. Representações sociais do alcoolismo e toxo dependência no meio laboral português. **Salud y drogas**. Vol. 6, Nº 1 (27-46). Alicante – España, 2006.
- RAMOS, S. P.; BERTOLOTE, J. M. **Alcoolismo Hoje**. Porto alegre: ARTMED, 1997.
- RIBEIRO, S. A.; MATSUI, T. N. **Hospitalização por tuberculose em hospital universitário**. Jornal de Pneumologia, 29 (1) jan.-fev. 2003.
- ROCHA, E. G.; PEREIRA, M. L. D. Representações Sociais sobre Cirrose Hepática
- ROMANO, M.; LARANJEIRA, R. Alcohol no ordinary commodity - Research and public policy. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 24, n. 4, São Paulo, dez., 2004.
- ROSSO, A.; STREY, M. N.; GUARESCHI, P.; BUENO, S. M. N. Cultura e Ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. **Psicologia e Sociedade**; 14 (2):74-94, jul./dez. 2002.
- SANTOS, M. S. D.; VELÔSO, T. M. G. Alcoolismo: representações sociais elaboradas por alcoolistas em tratamento e por seus familiares. **Interface Comunicação Saúde Educação**. Vol. 12, nº 26, jul./set. 2008.
- SILVA, S. E. D.; PADILHA, M. I. Representações Sociais sobre o alcoolismo: histórias de vida de adolescentes. In: MARTINS-SILVA, P. *et al.* **Estudos em**

Representações Sociais, vol. II. (185-91). Vitória: Editora GM, 2012a.

SONTAG, S. **Doença como Metáfora: AIDS e suas metáforas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

TELLES, V. Pobreza e cidadania: figurações da questão social no Brasil moderno. In: _____. **Pobreza e Cidadania**. São Paulo: 34, 2001.

VALENTIM, A. O campo da droga em Portugal: medicalização e legitimação na construção do interdito. **Análise Social**, vol. XXXIV (153), 2000, 1007-1042.

VARGAS, D. Atitudes de enfermeiros frente às habilidades de identificação para ajudar o paciente alcoolista. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, mar./abr. 2010.

VARGAS, D. Atitudes de enfermeiros frente às habilidades de identificação para ajudar o paciente alcoolista. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, mar./abr. 2010.

VARGAS, D.; LABATE, R. C. Atitudes de enfermeiros de hospital geral frente ao uso do álcool e alcoolismo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, jan./fev. 2006.

*O comércio como “porta de entrada” no mercado de trabalho e sua
relação com o trabalho infantil*

Déborah Duarte Abdala

Elisa Maria de Andrade Brisola

A pesquisa realizada no programa de mestrado em desenvolvimento humano da Universidade de Taubaté, intitulada "Comerciários: um estudo sobre percepção de direitos trabalhistas e suas violações", teve por objetivo geral compreender as possíveis causas das violações aos direitos trabalhistas dos comerciários no contexto das mudanças que têm ocorrido no mundo do trabalho.

Na referida pesquisa foram traçados dois objetivos específicos: 1) identificar quais violações a direitos são frequentemente apontadas pelos comerciários; e, 2) apreender as experiências e trajetórias de comerciários e a percepção que têm sobre direitos trabalhistas e as violações por eles sofridas, bem como os motivos atribuídos por eles às referidas violações. A partir desses dois objetivos, a pesquisa foi dividida em duas etapas.

Inicialmente propôs-se a identificação das mais recorrentes violações aos direitos trabalhistas alegadas por um ramo específico de trabalhadores, os comerciários, considerados aqueles atuantes em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, Estado de São Paulo (RMVPLN). Para tanto, foram levantados, a partir de uma amostra de 252 petições iniciais de ações trabalhistas, as principais violações a direitos alegadas por essa categoria.

Nessa etapa, verificou-se que, com relação ao gênero, há equidade no que concerne à empregabilidade, pois 52% da amostra era do sexo masculino, e 48%, do sexo feminino. Quanto à idade, constatou-se que, em geral, os comerciários são jovens, pois 32% da amostra está na faixa etária entre 16 e 25 anos, e 35% estava na faixa etária entre 26 e 35 anos, quando do ajuizamento das ações. As duas faixas etárias somadas correspondem a aproximadamente 2/3 dos sujeitos.

Após esse levantamento, para tratar do segundo objetivo procedeu-se, por meio da metodologia da História Oral, com utilização de um roteiro de questões norteadoras, à investigação da trajetória profissional de cinco sujeitos selecionados aleatoriamente. O intuito foi qualificar os dados encontrados a partir da amostra maior de 252 ações trabalhistas analisadas na primeira etapa da pesquisa.

Os entrevistados receberam nomes fictícios: Benedita, Francisca, Camilo, Manuel e João. Todos eles, em consonância com os dados objetivos encontrados em relação à idade, eram jovens. Contavam, respectivamente com 19, 22, 26, 32 e 35 anos de idade na data do ajuizamento da ação trabalhista que foi analisada na fase objetiva da pesquisa.

Nessa fase, a metodologia adotada foi a da História Oral, que é o registro

da história de vida de indivíduos que, ao focalizarem suas memórias pessoais, constroem uma visão concreta da dinâmica de funcionamento e etapas da trajetória do grupo social a que pertencem. Muitas dessas memórias são denominadas “subterrâneas”, porque ficam à margem da história oficial.

Com efeito, de acordo com Alessandro Portelli (1997, p. 9), a História Oral constitui-se na “[...] troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. [...] O pesquisador de campo, entretanto, tem um objetivo amparado em igualdade, como condição para uma comunicação menos distorcida e um conjunto de informações menos tendenciosas.”

O registro da experiência vivida pelo informante é um recurso metodológico fundamental para compreensão do passado recente. O cientista social, com o desenvolvimento do método da história oral, agora não depende unicamente dos textos escritos para estudar o passado.

A fim de caracterizar os casos estudados e viabilizar a análise dos dados que seriam obtidos, foi definido um roteiro com questões norteadoras abertas, utilizado nas entrevistas semiestruturadas, que serviu como instrumento para a realização da presente pesquisa. As perguntas norteadoras foram: 1. Qual a sua trajetória como trabalhador no comércio? 2. Quais direitos do comerciário você identifica? 3. Quais direitos você considera que foram violados? 4. Quais motivos você atribui às violações? 5. Quais mudanças você considera que ocorreram no mundo do trabalho? 6. Por que recorreu ao Sindicato?

A partir da questão “Qual a sua trajetória como trabalhador do comércio?”, objetivou-se conhecer o trabalhador e traçar alguns pontos em comum, que após a entrevista foram categorizados da seguinte forma: a) o comércio como “porta de entrada” no mercado de trabalho; b) o comerciário; e, c) o trabalho atual.

A partir da investigação da trajetória profissional de cinco trabalhadores do comércio, encontrou-se nos seus relatos um padrão: todos eles começaram a trabalhar muito cedo, entre 14 e 17 anos.

É certo que, respeitadas as normas vigentes que preveem a figura do menor aprendiz vinculado a uma instituição de ensino que o prepare para o mercado de trabalho, esse dado não seria relevante. Contudo, não foi o que se observou pela análise das narrativas dos trabalhadores.

Por não constituir objeto específico da pesquisa, foi feito apenas o registro desses dados naquele momento. No entanto, pela relevância com relação aos dados encontrados sobre trabalho infantil no setor econômico do comércio na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, entendeu-se que uma análise do tema deveria e merecia ser feita.

Desse modo, interessa ao presente estudo o primeiro ponto de análise da pesquisa empreendida no mestrado: o comércio como “porta de entrada” no mercado de trabalho e a sua correlação com a narrativa dos entrevistados sobre a idade e o modo como iniciaram suas vidas laborativas.

O trajeto profissional dos entrevistados

Para contextualizar a análise realizada, optou-se por fazer, a partir de suas narrativas, um recorte das primeiras experiências profissionais de cada um deles.

A experiência de Benedita

O primeiro trabalho de Benedita, segundo ela, não foi bem um emprego, mas um “estágio”. Tinha quinze anos, quando foi trabalhar como auxiliar de classe na escola em que sua mãe trabalhava, responsabilizando-se pela condução de crianças aos banheiros. Trabalhou lá, sem registro, por mais ou menos três meses. Depois, só voltou a trabalhar aos dezoito anos, desta vez no comércio, em uma loja no shopping, durante apenas um mês, também sem registro.

Após dois meses desse último trabalho, foi contratada como vendedora em outra loja no shopping e foi promovida a gerente, em dezembro do mesmo ano (2014), contudo sem qualquer registro em sua Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS).

A experiência de Francisca

Francisca começou a trabalhar no shopping, sem registro em CTPS, com quatorze anos. Depois que terminou o ensino médio, começou a fazer faculdade de arquitetura, mas continuou a trabalhar em empregos temporários na época de Natal, no comércio do centro da cidade, sempre sem registro. Conseguiu um primeiro trabalho com registro como desenhista em uma empresa que fabricava e comercializava móveis planejados, permanecendo nessa atividade por quase um ano.

A experiência de Camilo

Camilo considerou o serviço militar como seu primeiro trabalho na vida, tendo ingressado aos dezessete anos no serviço obrigatório. Permaneceu nas Forças Armadas por sete anos, período em que aprendeu diversas atividades, pois

trabalhou em variados setores e fez os cursos de tecnologia em informação, de técnico em administração e de capacitação de garçom, este último custeado pelo Exército.

Ainda quando estava no Exército, trabalhou em um restaurante às sextas-feiras, sábados e domingos, como garçom, no entanto sem registro em CTPS. Depois que saiu do Exército, foi trabalhar em uma empresa terceirizada de serviços para outra empresa que comercializava produtos alimentícios, lá permanecendo por aproximadamente três meses. Repetidamente enfrentou dificuldades para o recebimento de salário e do vale-transporte e, por esse motivo, pediu demissão.

A experiência de Manuel

Manuel começou a trabalhar com dezesseis anos, como vendedor em um supermercado. Foi registrado após dois anos de trabalho e, depois de sete anos de contrato, saiu do emprego para disputar eleições como vereador em sua cidade, ficando como suplente.

Terminado o mandato e não conseguindo a reeleição, Manuel mudou-se para outro Estado da Federação para tentar trabalhar na indústria. Não conseguiu colocação e foi, então, trabalhar em uma empresa que fabricava e comercializava móveis.

A experiência de João

João começou a trabalhar cedo, aos quatorze anos. A avó, com quem morava, trabalhava em um restaurante no período da noite, e ele a acompanhava para que ela não voltasse sozinha para casa. Um senhor, dono do parque de diversões que ficava em frente ao restaurante, ofereceu-lhe trabalho, para não ficar lá à toa enquanto esperava a avó. Então, foi trabalhar no parque, ligando e desligando brinquedo. O trabalho era informal.

Depois foi trabalhar na guarda-mirim, como office-boy em uma empresa. Contudo, trabalhava em outras coisas também, como exemplo, vendedor de sorvetes. Ele entende que esses trabalhos realizados enquanto menor de idade não contam muito, pois o primeiro emprego, segundo ele, teria sido no Exército, em 1997. Em 1998, foi promovido a cabo, e permaneceu lá até o ano de 2000. Depois, trabalhou em vários comércios e como salva-vidas na praia e em clubes.

A partir das narrativas dos entrevistados empreendeu-se, na pesquisa, a análise do comércio como setor econômico que abre a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, discussão que é a seguir apresentada.

O comércio como “porta de entrada” ao mercado de trabalho

A realidade brasileira, com uma população atual de 206,08 milhões, segundo dados do IBGE para 2016, faz com que a inserção no mercado de trabalho se dê muito cedo, em detrimento dos estudos, o que inclusive tem sido discutido e se tornado objeto de programas de políticas públicas de combate ao trabalho infantil.

Segundo Corseuil, Foguel, Gonzaga e Ribeiro (2013), a inserção de jovens no mercado de trabalho, de modo geral, é mais fácil do que a de pessoas com mais idade. Em contrapartida, eles, os jovens, perdem o emprego de forma mais rápida. Para eles o mercado de trabalho é mais “turbulento”, observando-se que “[...] empregos curtos associados com taxas elevadas de separação coexistem com a entrada rápida no emprego e taxas de contratação mais elevadas em média” (CORSEUIL, FOGUEL, GONZAGA E RIBEIRO, 2013, p. 25).

Os dados obtidos na primeira etapa da pesquisa corroboram o entendimento dos referidos autores. Isso porque se constatou que os trabalhadores do comércio são, em sua maioria, jovens e adultos entre 17 e 35 anos de idade (2/3 da amostra de 252 sujeitos) e, ainda, que 2/3 dos contratos de trabalho dos comerciários tiveram a duração de até 2 anos. Há uma rotatividade de jovens nos postos de trabalho do comércio, e na segunda etapa verificou-se que essa foi uma das primeiras experiências de trabalho dos sujeitos entrevistados.

Segundo texto publicado no *Boletim Trabalho no Comércio*, do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE (2009), “O comércio sempre foi considerado como porta de entrada para o mercado de trabalho, sendo, assim, um dos principais setores econômicos em termos de absorção da população jovem brasileira”. O estudo traz a informação de que, em 2008, segundo os dados do PED, aproximadamente 25% dos ocupados no setor do comércio tinham entre 16 e 24 anos. Esse resultado está bem próximo da estatística encontrada nesta pesquisa, em que 1/3 dos comerciários no município estudado que ajuizaram ações trabalhistas estava na faixa etária 16-25 anos.

O estudo do DIEESE aponta que a presença expressiva dos jovens como trabalhadores do comércio tem como explicação a possibilidade de inserção em diversas funções não especializadas que não requerem qualificação específica. Há outro fator a ser considerado: a mercantilização da juventude, com a produção e comercialização de produtos relacionados aos jovens, demandando a contratação de pessoas com as quais os consumidores se identifiquem, pela vitalidade, saúde, beleza (DIEESE, 2009).

Diante dos dados estatísticos encontrados na pesquisa e no estudo acima citado, procurou-se, na segunda etapa da pesquisa, investigar os motivos que os

levaram a escolher ou ter a primeira experiência de trabalho no comércio. As explicações dos entrevistados foram diversificadas.

A falta de qualificação profissional aparece na fala de Benedita: *Porque... eu não tinha assim... um currículo é... de repente, para trabalhar num escritório de administração... alguma coisa assim. Eu não tinha um currículo para isso. Eu só tinha o ensino médio e acabou.*

Contudo, ela também apresenta outras justificativas para a referida escolha:

E também porque eu gosto de conversar, eu sou comunicativa, eu gosto de moda, então isso influenciou bastante. E por conta também de horário, porque eu gosto mais de trabalhar à noite do que de dia. Então eu procurei mais por conta disso mesmo, e foi onde eu encontrei fácil, porque é... era o horário que mais precisa dentro do comércio, porque ninguém se... a maioria das pessoas não quer se submeter a trabalhar à noite, e no meu caso era o contrário.

O relacionamento interpessoal, a exigência de se ter boa comunicação e os gostos pessoais são fatores que também aparecem no relato de Camilo que, após sair do Exército, buscou a primeira colocação no comércio. Segundo ele, isso se deu porque, ao estudar marketing no curso técnico de administração, descobriu a sua vocação: *Puxa, é isso que eu quero pra minha vida. Eu quero lidar com pessoas, eu quero me comunicar, eu quero poder vender, eu quero inovar, ter liberdade. E o comércio é o que abre essa porta.*

O pai de Camilo, que sempre trabalhou na indústria, queria que ele trilhasse o mesmo caminho, pois, no seu entendimento, é uma área que *dá muito mais segurança*. Mas Camilo queria mais autonomia, queria conhecer coisas novas, tecnologias. Na indústria, acreditou que iria fazer a mesma coisa sempre, e que no comércio poderia utilizar os novos conhecimentos para fazer vendas. A escolha foi baseada em gostos pessoais.

O primeiro emprego de Manuel também foi no comércio. Ele explica que a escolha ocorreu devido ao fato de que [...] *o sonho de todo jovem, na época, era trabalhar nesse comércio, que era o último... o único que tinha na minha cidade*. A esposa de Manuel, que acompanhou a entrevista, emendou: *Era uma cidadezinha pequena, aí não tinha emprego. Aí surgiu esse comércio, aí foi todo mundo [...]*.

Do exposto, depreende-se que a hipótese de que a escolha de ingresso no mercado de trabalho por meio do comércio tenha por principal justificativa a não exigência de qualificação profissional específica foi ratificada pelo relato de Benedita. Contudo, segundo Camilo, a opção vem acompanhada também de gostos e aptidões pessoais, que formam a vocação profissional. Outros fatores, como a possibilidade de trabalho em horários diferenciados, como o noturno,

em shoppings, e a falta de outras oportunidades de trabalho também influenciam a escolha.

Manuel morava em uma cidade com 8.000 habitantes e seu primeiro trabalho foi em um supermercado, melhor oportunidade de emprego ali existente. Diferentemente, a região em que foi realizada a pesquisa é conhecida como importante polo industrial, especialmente na área automobilística, e Manuel migrou para lá, justamente em busca de emprego nessa área. Sem sucesso, novamente passou a atuar no comércio, ainda que em função diversa da clássica, de “vendas”. Vale ressaltar que, mesmo nesse contexto, Camilo, ao contrário de Manuel, buscou inicialmente a colocação no comércio motivado por outros fatores.

Outro dado a ser considerado é que todos os outros trabalhos realizados por Manuel na pequena cidade em que morava foram na administração pública. Sua esposa também trabalhou nesse setor, o que demonstra a sua importância, dada a referida diminuta quantidade de estabelecimentos comerciais no local.

Diante dos dados estatísticos encontrados e das narrativas dos entrevistados, pode-se concluir que o comércio é mesmo uma das portas de entrada dos jovens para o mercado de trabalho, ainda que de modo informal e irregular, e pelas mais diversas razões.

Com efeito, o trabalho no comércio, se não foi a primeira experiência laboral dos entrevistados, foi uma das primeiras, quando eram ainda muito jovens, ainda que a maioria deles não tenha considerado as primeiras experiências laborativas como trabalho efetivamente, provavelmente por serem muito jovens e não serem registrados. Neste sentido, são emblemáticos os exemplos de Benedita e João: *O primeiro emprego não foi um emprego assim, foi mais um estágio* (Benedita); *É, o meu primeiro emprego, assim, primeiro trabalho mesmo foi no Exército, mas já havia trabalhado, mas [...] menor de idade, então, acho que não conta muito* (João).

No entanto, o que chama a atenção nas referidas narrativas é o fato de que a irregularidade e informalidade das contratações no comércio ocorrem em idade em que o trabalho é sequer permitido.

O trabalho infantil

Com efeito, a partir das narrativas, constatou-se que todos os entrevistados começaram a trabalhar muito cedo, na infância ou adolescência: João e Francisca começaram a trabalhar aos quatorze anos; Benedita, aos quinze; Manuel, aos dezesseis; e, Camilo, aos dezessete.

No entanto, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 7º, inciso XXIII, dispõe sobre a “[...] **proibição** de trabalho noturno, perigoso ou insalubre

a menores de dezoito e **de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos**, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998) (grifos nossos). O trabalho realizado por aquele que não tem a idade mínima exigida constitucionalmente é considerado trabalho infantil.

Neste sentido é o conceito elaborado pela Comissão para Erradicação do Trabalho Infantil da Justiça do Trabalho que, nos termos da Constituição Federal, define o trabalho infantil como “[...] aquele realizado por crianças ou adolescentes com idade inferior a 16 (dezesseis) anos, a não ser na condição de aprendiz, quando a idade mínima permitida passa a ser de 14 (catorze) anos” (BRASIL, 2016).

O Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e proteção do adolescente trabalhador, criado em 2011, com o objetivo de extinguir as formas mais degradantes de trabalho infantil até o ano de 2020, amplia o conceito, pois engloba, não apenas as atividades com finalidade de lucro, mas também as de sobrevivência:

O termo “trabalho infantil” refere-se, neste Plano, às **atividades econômicas e/ou atividades de sobrevivência, com ou sem finalidade de lucro, remuneradas ou não, realizadas por crianças ou adolescentes** em idade inferior a 16 (dezesseis) anos, ressalvada a condição de aprendiz a partir dos 14 (quatorze) anos, independentemente da sua condição ocupacional. Para efeitos de proteção ao adolescente trabalhador será considerado todo trabalho desempenhado por pessoa com idade entre 16 e 18 anos e, na condição de aprendiz, de 14 a 18 anos, conforme definido pela Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998 (BRASIL, 2011). (grifos nossos)

Observam BELÉM *et al.*, (2016, p. 475), sobre o conceito acima transcrito:

[...] o trabalho doméstico realizado dentro ou fora de casa, também é considerado um tipo de trabalho infantil. Característico por ser uma das modalidades mais degradantes, com riscos de acidentes que apresentam uma das maiores taxas em relação a outros espaços onde ocorrem o trabalho infantil e de alta negligência, por camuflar-se na rotina, enquanto atenta contra o tempo destinado a infância e adolescência para a sua formação humana.

Contudo, a participação de crianças e adolescentes em atividades laborais no contexto doméstico é minimizada, restando mesmo naturalizada, tendo em vista a situação de pobreza das famílias nas quais os adultos ativam-se em trabalhos informais e de condições precárias, e as crianças assumem atividades

domésticas sem a presença daqueles, o que perpassa, ainda, pela cultura “[...] que valoriza o trabalho como elementos de formação moral indispensável, sem assegurar critérios que salvaguardem os direitos da criança e do adolescente” (BELÉM *et al.*, 2016, p. 470).

Isso significa dizer que o trabalho infantil no ambiente doméstico é ratificado pela cultura vigente no país, em que a ideologia do senso comum relaciona o trabalho com a formação do caráter (BELÉM *et al.*, 2016). Essa ideologia se estende para o trabalho em outras atividades fora desse contexto, mediante contraprestação, uma vez que, segundo ela, é melhor que a criança/adolescente trabalhe do que fique na rua.

Essa constatação também foi feita por Campos e Francischini (2003, p. 122) que, num estudo sobre os efeitos do trabalho infantil no desenvolvimento humano, constataram que,

[...] do ponto de vista das famílias, em face do quadro de carências a que se encontram submetidas, o trabalho infantil já foi incorporado à sua rotina, de modo que tanto não é questionado quanto é reiteradamente solicitado. Assim, o contexto de pobreza em que estão inseridas as famílias forja um discurso de justificação da inserção precoce no trabalho, naturalizando-o, discurso que tanto serve para negar os evidentes prejuízos às crianças quanto afirmar a importância do emprego delas pelos capitalistas.

Seja pela situação de pobreza familiar, seja pela ideologia que perpassa o senso comum, a inserção no mercado de trabalho que ocorre antes da idade mínima legal caracteriza o trabalho infantil, o que foi verificado nas entrevistas realizadas nesta pesquisa. Observa-se a naturalização desse tipo de trabalho e os valores acima mencionados na fala de Benedita, que informa que foi no ambiente de trabalho de sua mãe que realizou o seu primeiro trabalho, ou seja, com a sua autorização: *Eu tinha quinze anos, a minha mãe trabalhava numa escola e eu fui como auxiliar de classe para a criança ir ao banheiro, voltar. Isso durou acho que uns três meses. Eu estava no primeiro ano do ensino médio, durou uns três meses.* (grifos nossos).

Situação semelhante de autorização familiar é narrada por João:

[...] trabalhei em um parque de diversões em uma cidade do litoral. Eu ficava lá ligando e desligando brinquedo. Esse era, acho que foi o primeiro mesmo. Eu tinha uns 14 anos [...]. O gerente do parque era conhecido da família, né? Minha vó era cozinheira de um restaurante em frente ao parque e ele conhecia minha avó de lá e acabou... “Levar o menino lá pra trabalhar”, porque eu... eu ficava esperando minha avó até sair do restaurante pra ela não ir embora sozinha. Então eu morava com minha avó, então nessa época eu ficava esperando ela e pra eu não ficar lá à toa, eu ficava lá no parque trabalhando (grifos nossos).

Em ambas as situações foram familiares próximos, mãe e avó, que conduziram os menores ao primeiro trabalho. No caso de João, a justificativa está evidente e em consonância com a ideologia cultural aqui mencionada: para não “ficar à toa”, João foi levado a trabalhar em um parque de diversões, aos 14 anos, no período da noite.

Francisca, Benedita e João não poderiam trabalhar nas condições relatadas por eles em suas entrevistas, pois as situações descritas não se enquadram no contrato de aprendizagem normatizado no *caput* do artigo 428 da CLT:

Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação (Redação dada pela Lei nº 11.180, de 2005).

Fonseca (2015, p. 87) explica que a formação técnico-profissional é “[...] processo metódico progressivamente orientado com experiências alternadas entre teoria e prática, para propiciar competências básicas para o trabalho”. Esse contrato deve ser supervisionado por entidades de formação profissional, escolas técnicas ou organizações não governamentais.

Assim, ainda que Benedita tenha feito referência ao seu primeiro trabalho como “um estágio”, nos moldes relatados por ela não pode ser considerado efetivamente como tal, tampouco como um contrato de aprendizagem.

Ressalte-se que o estágio profissionalizante, segundo Fonseca (2015, p. 83), “[...] se refere a uma forma de aprendizagem predominantemente escolar, por meio da qual se desenvolve na empresa o aspecto prático das teorias profissionalizantes aprendidas no ensino médio, nas escolas técnicas e no ensino superior [...]”. No caso de Benedita, não se observa relação entre os conteúdos aprendidos no Ensino Médio e a atividade de auxiliar crianças a irem e voltarem do banheiro.

Sobre o assunto, Fonseca (2015) posiciona-se no sentido de que a formação básica fornecida no Ensino Médio não apresenta características profissionalizantes, portanto não se justifica proporcionar estágio para esses jovens. O autor explica que, quando da edição da Medida Provisória nº 2.164-41/01, que permitiu a realização de estágios por alunos do Ensino Médio, o Ministério Público manifestou-se no sentido de que seria uma forma de precarização do trabalho, uma vez que os jovens passariam a substituir os empregados, o que se verifica no caso acima narrado.

Francisca, por seu turno, faz alusão ao tipo de trabalho que se pode realizar quando “mais nova”. Extraíu-se de sua narrativa o seguinte trecho: *O meu primeiro emprego foi no shopping, quando eu era nova, novinha, assim, tinha uns quatorze anos. Foi aquele que... podia trabalhar mais nova. Daí lá eu fiquei pouco tempo. Daí não teve... não teve registro na carteira nada. Era mais por boca, né?*

Esse trabalho que poderia ser exercido quando “mais nova” seria, em tese, o contrato de menor aprendiz. No entanto, pelas características da atividade exercida e, ainda, sem o registro do contrato de aprendiz em carteira de trabalho, percebe-se que não poderia ser assim enquadrado, pois não atendia às disposições legais. Caracterizava de fato o trabalho infantil realizado informalmente.

Portanto, apenas o contrato de menor aprendiz realizado entre João e uma empresa que prestava serviços à Prefeitura e intermediado pela Guarda Mirim foi feito de forma legal, visando atender ao direito à profissionalização de crianças, adolescentes e jovens, constitucionalmente assegurado no *caput* do artigo 227 da Constituição Federal:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à **profissionalização**, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010.)

No entanto, João continuou a realizar, concomitantemente, outras atividades informais, como a venda de sorvetes, com a observação de que, por ser realizada na rua, implica riscos ao menor trabalhador, o que está em contrariedade patente à Constituição Federal. É terminantemente proibida a realização de trabalhos perigosos a menores de dezoito anos, assim como o trabalho noturno, que também foi realizado por ele quando estava com quatorze anos.

Ao lado do direito à profissionalização, e daí a importância dos contratos de aprendizagem, pois, nas palavras de Domingos (2015, p. 40), “[...] o mundo do trabalho também é escola”, há uma realidade que deve ser combatida. Trata-se da exploração infanto-juvenil, realizada das mais diversas formas: “trabalho formal, informal, precarizado, terceirizado, ilegal, domiciliar, familiar, de ajuda” (HOEFEL, 2015, p. 71). Em detrimento da profissionalização, esse tipo de trabalho tem por objetivo a utilização, no processo de produção de bens e serviços, de menores de dezoito anos que visam ao seu sustento e de sua família.

Considerações finais

Pelas narrativas, constatou-se que o trabalho infantil ainda hoje é prática recorrente e ocorre em diversas localidades do país, com a consideração de que, na amostra analisada, um dos entrevistados era de outro Estado da Federação. Essa constatação vai ao encontro do alerta feito por Oliva (2015, p. 118), ao fazer referência ao resultado extraído da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – PNAD de 2013, do IBGE: “O trabalho infantil ainda aprisiona, na ignorância, na pobreza, na miséria e no subdesenvolvimento, 3,188 milhões de crianças e adolescentes brasileiros, com idade entre 5 e 17 anos”. Ainda com base no referido documento – PNAD 2013, Oliva (2015, p. 120) aduz que:

Do total de trabalhadores infantis (3,188 milhões), 506 mil se situam na faixa dos 5 (cinco) aos 13 (treze) anos de idade, na qual o trabalho é terminantemente proibido. Desses, 61 mil são crianças de 5 (cinco) a 9 (nove) anos que deveriam estar brincando e estudando apenas, desenvolvendo sua parte lúdica; e os 446 mil restantes, crianças e adolescentes com idade entre 10 (dez) e 13 (treze) anos. Os outros 2,681 milhões, têm entre 14 (catorze) e 17 (dezesete) anos, sendo 807 mil com 14 (catorze) ou 15 (quinze), em que só é permitida a aprendizagem, e 1,875 milhão com 16 (dezesesseis) ou 17 (dezesete) anos (conforme tabela 4.2.1 da PNAD 2013), em que o trabalho é permitido, desde que não seja noturno, insalubre, perigoso, penoso, prejudicial à moralidade ou de qualquer modo caracterizado como uma das piores formas.

Ainda que nas cidades esteja concentrado o maior número de trabalhadores infantis (2,211 milhões), eles também podem ser encontrados no campo (977 mil). Em números absolutos, estão assim distribuídos no país: na Região Nordeste, 1,057 milhão; na região Sudeste, 1 milhão; na região Sul, 524 mil; na região Norte, 368 mil; e, na região Centro-Oeste, 239 mil (OLIVA, 2015).

Essa não é uma realidade apenas do Brasil. Segundo relatório emitido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 2013, “[...] estima-se que 168 milhões de crianças e adolescentes de 5 (cinco) a 17 (dezesete) anos estejam ainda submetidos a trabalho infantil em todo o globo terrestre, o que representa nada menos do que 11% da totalidade da população infantil mundial” (OLIVA, 2015, p. 120).

No México, por exemplo, em 2015 o número de trabalhadores infantis era de pouco mais de 2,5 milhões: 30% deles atuavam no primário da economia, ou seja, na agricultura, “26% no comércio, 25% na prestação de serviços, 13% na indústria e 4% na construção civil” (DURÁN, 2015, p. 64).

No Brasil não há estudos sobre a distribuição do trabalho infantil por setores da economia. Entretanto, pelas narrativas dos sujeitos na segunda etapa da pesquisa, constatou-se que o comércio é um dos setores que absorve com facili-

dade esse tipo de trabalho.

Oliva (2015, p. 118) defende que as crianças e adolescentes “São seres em peculiar condição de desenvolvimento, que têm violados direitos humanos elementares e arrebatadas pelo trabalho precoce a possibilidade de uma infância feliz e a mínima esperança de qualquer futuro promissor”.

Com relação ao desenvolvimento, a Ciência Psicológica empreende estudos sobre os processos de constituição e desenvolvimento do ser humano e da influência do ambiente, o que constitui objeto de estudos da concepção empirista, defendida por Locke e Hume. Rousseau, por outro lado, estuda a influência das características herdadas, que deu origem à teoria inatista. Ao lado delas, com o acréscimo do enfoque teórico interacionista, persistem a teoria etológica, de Coll, a ecológica, de Bronfenbrenner e a sócio-histórico-cultural, de Vygotsky (CAMPOS; FRANCISCHINI, 2003).

De acordo com a última concepção acima indicada, “[...] o desenvolvimento humano é entendido como um processo de internalização de regras, de valores e de modos de pensar e de agir que ocorre nas interações sociais das quais o sujeito participa em seu dia-a-dia” (CAMPOS; FRANCISCHINI, 2003, p. 122).

A partir dessa concepção de desenvolvimento, Campos e Francischini (2003) realizaram um estudo – sobre os efeitos do trabalho nas crianças e adolescentes e constataram que o trabalho precoce afeta: 1) a saúde – os casos estudados implicavam trabalho com esforço repetitivo que levavam os menores à fadiga, dores e comprometimento da organização psicológica e emocional; 2) o processo de escolarização – que sofre interferências da fadiga, falta de disposição, dificuldades de atenção e de concentração, o que favorece a evasão escolar ou o baixo rendimento; e, 3) a formação de sua identidade.

Ainda que esses desdobramentos não tenham sido analisados no estudo empreendido, o fato é que a pesquisa acima apontada demonstra a interferência do trabalho precoce no desenvolvimento humano. Pesquisas que adotem as demais teorias indicadas provavelmente chegarão à mesma conclusão.

Por esse motivo a Constituição Federal de 1988 trouxe a limitação de idade para que atividades laborativas venham a ser realizadas, e, em 1999, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, regulamentou em seus artigos 60 a 69 as normas de proteção ao adolescente trabalhador.

Assim, não se pode olvidar de que há no país normas específicas de proteção aos menores, com a anotação de que o Brasil ratificou a Convenção nº 182 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, pela qual ficam os Estados-membros comprometidos a tomar medidas para abolir as piores formas de trabalho infantil.

Portanto, há no país disposições legais que vedam o trabalho infantil, a não ser na condição de aprendiz, como acima explicitado, bem como planos para a sua completa erradicação e órgãos destinados à proteção dos menores. Os estudos acima apresentados e os relatos dos entrevistados nesta pesquisa, no entanto, denunciam que a prática mostra-se distanciada das disposições legais.

Neste artigo, propôs-se correlacionar a atividade comercial, uma das formas de inserção no mercado de trabalho, com a idade e modo em que se dá essa inserção. Com efeito, os dados objetivos demonstraram que o trabalhador do comércio é, de fato, jovem, e as narrativas dos trabalhadores demonstraram que, na maior parte dos casos analisados, o comércio foi o modo de inserção no mercado de trabalho, ainda que informalmente.

Ocorre, no entanto, que a informalidade veio acompanhada de outro dado relevante: a idade de inserção, que se deu na faixa etária 14–17 anos, e de maneira irregular, caracterizando o chamado “trabalho infantil”, vedado pela legislação brasileira e internacional.

O trabalho infantil é uma realidade que deve ser combatida. O Tribunal Superior do Trabalho tem, inclusive, realizado campanhas, seminários e estudos sobre o assunto, o que culminou na constituição de uma comissão permanente formada por magistrados, que recebeu o nome de Comissão de Erradicação do Trabalho Infantil – CETI, sob a coordenação do Ministro Lélío Bentes Corrêa (MARTINS FILHO, 2015).

Embora não haja pesquisas brasileiras que correlacionem o trabalho infantil com as atividades econômicas, este estudo demonstrou que o comércio, uma das “portas de entrada” de jovens no mercado de trabalho, também viabiliza a prática ora denunciada.

Esse dado é relevante e deve ser objeto de estudos aprofundados, para que possa servir de argumento e fundamento para o estabelecimento de políticas públicas de combate a essa prática ilegal.

Referências bibliográficas

BELÉM, Wesley Assis de, et al. “O trabalho infantil: com a palavra as crianças e adolescentes”. In: **Revista EDaPECI**, v. 16, v.3, set/dez 2016.

BOLETIM TRABALHO NO COMÉRCIO/DIEESE. **O jovem comerciário: trabalho e estudo**. Ano I, nº 3, maio de 2009. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/analisedped/2009/2009pedjovenscomerciario.pdf> Acessado em 27/04/2016.

BRASIL. **Plano nacional de prevenção e erradicação do trabalho infantil e proteção do adolescente trabalhador**. Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil. 2 ed. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2011.

BRASIL. **Trabalho infantil 50 perguntas e respostas: proteção do trabalho decente do adolescente e aprendizagem**. Comissão para Erradicação do Trabalho Infantil da Justiça do Trabalho, Tribunal Superior do Trabalho, Conselho Superior da Justiça do Trabalho, atual. Maio de 2016.

CAMPOS, Herculano Ricardo; FRANCISCHINI, Rosângela. “Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano”. In: **Psicologia em Estudo**, v.8, n.1., jan/jun 2003.

CORSEUIL, C. H., FOGUEL, M., GONZAGA, G., & RIBEIRO, E. P. (2013). “A rotatividade dos jovens no mercado de trabalho formal brasileiro”. In C. H. Corseuil, & R. U. Botelho (Orgs.), **Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros** (Cap. 5, pp. 157-173). Brasília: Ipea.

DOMINGOS, Guilherme Afif. “Programa Público de Incentivo à utilização de aprendizes pelas pequenas e microempresas.” In: **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, v. 81, n. 1, jan/mar 2015.

DÚRAN, Manuel Sobrinho. “Boas práticas de combate ao trabalho infantil: a experiência mexicana”. In: **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, v. 81, n. 1, jan/mar. São Paulo: Lex Editora, 2015.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. “As formas de aprendizagem no Brasil: questões emergentes”. In: **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, v. 81, n. 1, jan/mar. São Paulo: Lex Editora, 2015.

HOEFEL, Maria da Graça Luderitz. “Danos à saúde física e mental: prejuízo irreversível”. In: **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, v. 81, n. 1, jan/mar. São Paulo: Lex Editora, 2015.

MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. “Pronunciamento de abertura.” In: **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, v. 81, n. 1, jan/mar. São Paulo: Lex Editora, 2015.

OLIVA, José Roberto Dantas. “Trabalho infantil: realidade e perspectivas”. In: **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, v. 81, n. 1, jan/mar. São Paulo: Lex Editora, 2015.

PORTELLI, Alessandro. “Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade”. In: **Revista Projeto História**. São Paulo. vol.14.fev. 1997.

*Estratégias de resiliência do profissional
no contexto do CREAS*

Fábio Sérgio do Amaral

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

1. Introdução

A resiliência vem sendo considerada um importante conceito para a compreensão do processo de desenvolvimento humano em condições adversas. Sua aplicação estende-se aos mais diversos contextos de atuação e áreas do conhecimento, como a psicologia, a educação, a administração e recursos humanos (COIMBRA, 2015).

No contexto do trabalho, tem sido utilizada para explicar a capacidade de alguns indivíduos em minimizar ou evitar a doença e o sofrimento, quando desenvolvem suas tarefas em condições de adversidade e pressão (JOB, 2013).

No âmbito da assistência social, profissionais como assistentes sociais e psicólogos, que atuam em unidades públicas que recebem o nome de Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), deparam cotidianamente uma complexa demanda de trabalho, dada sua expressiva vulnerabilidade. Para tanto, precisam constantemente refletir sobre suas práticas e buscar um sentido que os fortaleça diante desse desafio. Esses profissionais se ocupam do atendimento a pessoas que tiveram seus direitos violados em decorrência de violência física e/ou psicológica, negligência, violência sexual (abuso e/ou exploração sexual). Atendem também adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas ou sob medidas de proteção, tráfico de pessoas, situação de rua, abandono, trabalho infantil, discriminação por orientação sexual e/ou raça/etnia, entre outros casos, conforme previsto no Sistema Único da Assistência Social (SUAS).

Este artigo discute a resiliência como um importante constructo para a compreensão de processos adaptativos do indivíduo em sua relação com ambientes adversos. Mais especificamente, empreende uma busca de possíveis relações entre a resiliência e o trabalho do profissional (Assistente Social e Psicólogo) que atua no atendimento a indivíduos e suas famílias em situação de risco pessoal e social em decorrência da violação de direitos. Enfatiza os principais desafios dessa tarefa e as estratégias utilizadas por esses profissionais a fim de minimizar os efeitos que esse tipo de trabalho pode provocar neles e no atendimento realizado.

O lugar que essas profissões ocupam na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), por meio do SUAS, bem como a contribuição que oferecem na implementação dessa política, são temas de debate recorrente em ambas as categorias e indicam a importância da reflexão sobre o tema.

Apresenta-se aqui uma breve contextualização teórica sobre os temas resiliência e o trabalho no CREAS, para posteriormente descrever o método de pes-

quisa adotado, os resultados alcançados e discutidos à luz da teoria bioecológica de desenvolvimento humano.

2. Revisão da literatura

2.1 O trabalho social nos CREAS

O CREAS é uma unidade pública estatal que oferta serviços de proteção especial a famílias e indivíduos em situação de ameaça ou violação de direitos (BRASIL, 2011). Dentre as demandas que compõem as situações atendidas, a violência está presente em todos os ciclos de vida, com destaque para a fase da infância e adolescência (Censo SUAS, 2014). Segundo este estudo, dos 630 mil casos atendidos no ano de 2012 nos serviços socioassistenciais especializados, cerca de 34% correspondiam a situação de violência contra crianças e adolescentes. Os idosos aparecem em segundo lugar, com 13% dos casos atendidos.

A violência¹², compreendida como um fenômeno multicausal está presente na história da humanidade como uma construção social que perpassa as relações individuais e coletivas, tanto dos sujeitos como das instituições (escola, família e trabalho, dentre outras), gera danos e sofrimento a todos os envolvidos. No espaço familiar ela é denominada violência doméstica e atinge crianças e adolescentes na forma de negligência, violência física e psicológica, além de abusos e exploração sexual.

As equipes que atuam no CREAS, geralmente formadas por psicólogos, assistentes sociais e educadores, devem considerar o conjunto de condições de vulnerabilidade que submetem os indivíduos a situação de risco pessoal e social. O atendimento deve ser dirigido para a promoção de direitos e para a preservação e fortalecimento dos vínculos familiares, comunitários e sociais (BRASIL, 2011). Nesse contexto, além de lidarem com as variadas formas de violências que seus usuários sofrem, também podem estar expostos a situações de violência nos ambientes e comunidades em que trabalham (DESLANDES; PESCE, 2009). Desse modo, o olhar de atenção e cuidado que o trato ao fenômeno da violência exige no acompanhamento ao usuário do sistema deve ser estendido também para aqueles que se propõem a trabalhar com o tema.

Por isso, conforme assinalam Macedo e Dimenstein (2012), os profissionais que atuam no campo social deparam situações que os mobilizam, quer pela gravidade dos casos, quer pela impossibilidade de realização de uma intervenção eficaz, no sentido de ser resolutive.

¹² Ações do homem, no âmbito individual ou grupal, de classes ou nações que ocasionam a morte de seres humanos ou afetam sua integridade e saúde física, moral, mental ou espiritual (BRASIL, 2001).

Essa experiência incide, sem dúvida, de imediato em nossos territórios subjetivos (inclusive como pesquisador) produzindo efeitos que desalinham nossas fronteiras identitárias, visto que a intensidade do encontro com essas realidades distintas, com uma pluralidade de forças que geram inúmeras sensações, imagens, pensamentos e ações, indica que não há como sair ileso de tais experiências (MACEDO; DIMENSTEIN, 2012, p. 188).

Ao propor uma metodologia de trabalho psicossocial no CREAS, Schreiner (2013) aponta para a necessidade da composição de equipes multidisciplinares com experiência e qualificação, além de ambiente adequado, com equipamentos e infraestrutura mínima, capacitação continuada, supervisão técnica e apoio psicológico. Além disso, espera-se desses profissionais uma série de competências, para que possam enfrentar com responsabilidade as situações e desafios de seu cotidiano de trabalho.

Lima (2011, p. 266), ao estudar a prática de psicólogos em instituições, afirma que o “[...] encontro com as adversidades faz aparecer a demanda por um profissional resiliente, não só perante a realidade da população como também perante a instituição”. Nessa direção, o Conselho Federal de Psicologia, ao buscar o fortalecimento da Assistência Social, defende uma política de reconhecimento e valorização do trabalhador, como citado no documento produzido em conjunto com a área de Serviço Social.

A gestão do trabalho deve contemplar ao menos três dimensões indissociáveis: as atividades exercidas pelas trabalhadoras e trabalhadores, as condições materiais, institucionais, físicas e financeiras, e os meios e instrumentos necessários ao seu exercício. Nessa perspectiva, o trabalho precarizado que se manifesta na ausência das dimensões anteriormente citadas, nos baixos salários, na elevada carga de trabalho, na alta rotatividade, na inexistência de possibilidades institucionais para atender às demandas dos usuários e usuárias, entre outros, é um obstáculo para a atuação profissional, para a universalização das políticas sociais, para as relações saudáveis entre trabalhadores e trabalhadoras e usuário e usuárias e para a qualidade e continuidade dos programas, projetos e serviços (CEFESS/CFP, 2007, p. 44).

Embora existam orientações que procuram dar visibilidade às condições de trabalho do profissional nessa área, na prática ainda não se tem claro de que modo essas condições impactam o seu fazer profissional, principalmente quanto ao modo como reage a essas situações, na busca de superação ou adaptação ao cenário apresentado. Os programas sociais de caráter público destinados ao trabalho com pessoas em situação de vulnerabilidade¹³ pessoal e social revelam demandas de natureza complexa e desafiadora, que exigem do profissional compreensão ampla dos processos envolvidos e disposição pessoal para o enfrentamento de questões relacionadas a exclusão, desamparo e violação dos

¹³ O conceito de vulnerabilidade humana, de forma abrangente, descreve as perspectivas de deterioração das capacidades e escolhas das pessoas, nas quais os indivíduos experimentam graus variáveis de insegurança e diferentes tipos de vulnerabilidade em diferentes fases do ciclo de vida (PNUD, 2014).

direitos humanos.

2.2 Resiliência no Contexto do Trabalho

A resiliência pode ser compreendida como “[...] um processo dinâmico em que as influências do ambiente e do indivíduo interatuam em uma relação recíproca, que permite à pessoa se adaptar, apesar da adversidade” (INFANTE, 2005, p. 25). De acordo com Cimbalista (2006, p. 17), a ideia de transformação está presente na definição de resiliência, e em entrevistas realizadas com trabalhadores, prevalece o sentido de adaptação e superação de si mesmos em situações adversas: “[...] o trabalhador torna-se resiliente ao enfrentar e se adaptar no sentido de recobrar forças após viver uma situação difícil no trabalho”.

O termo resiliência foi empregado inicialmente no campo da Física e da Engenharia, a partir dos estudos do cientista Thomas Young, em 1807, para descrever um experimento sobre a elasticidade de materiais, sobre a relação entre a força que era aplicada num corpo e a deformação que produzia. Nesse caso, referia-se à capacidade de um material absorver certa energia sem sofrer deformação permanente (YUNES; SZIMANSKI, 2001). No campo das ciências humanas, sua definição não é clara, já que a incorporação do conceito esbarra na complexidade dos fenômenos humanos e nas múltiplas variáveis que procuram explicá-lo.

Na Psicologia, segundo Yunes e Szimanski (2001), o conceito nasceu atrelado à ideia de invencibilidade e invulnerabilidade, a partir dos estudos do Psiquiatra infantil, que acompanhavam crianças que apresentavam saúde mental e alta competência apesar das situações de prolongados períodos de estresse e adversidades. Posteriormente, Rutter (1985, apud YUNES; SZIMANSKI, 2001) questionou a ideia de invulnerabilidade como absoluta ao estresse e propôs um modelo que relativiza essa capacidade de tolerância. Esse autor compreende a resiliência como um elemento que, além de um atributo inerente o indivíduo, passa também pelo seu ambiente, o que torna o grau de resistência variar de acordo com as circunstâncias. Do mesmo modo, para Martineau (1999) a resiliência apresenta-se de diferentes formas, segundo as peculiaridades dos indivíduos e os diferentes contextos, assim como acontece com o conceito de risco.

Com o avanço dos estudos, o conceito foi ampliado e entendido, não mais como um atributo fixo do indivíduo, mas como uma condição que se altera também em decorrência das circunstâncias. Conforme Infante (2005), o foco de pesquisa, anteriormente voltado às características pessoais que permitiam superar as adversidades (autoestima e autonomia), foi ampliado para a investigação dos fatores externos ao indivíduo, relacionados aos aspectos da família e ao ambiente social em que esses indivíduos se desenvolvem.

O próprio Rutter (1987) evidencia a complexidade do tema ao apontar a extensão e variedade de respostas psicológicas envolvidas nesse processo, além de aprofundar a discussão sobre a relação entre risco e resiliência, comumente encontrada nos trabalhos dessa natureza. Esse autor sugere uma distinção entre indicadores de risco e mecanismo de risco, ao ponderar que um evento aparentemente negativo (indicador de risco) não se constitui isoladamente como um risco de fato, pois depende de uma série de condições precedentes e consequentes do evento adverso que se desenvolve ao longo da história do sujeito. Nesse caso é importante buscar os mecanismos e processos que relacionam o risco à consequência de um determinado fato na vida do indivíduo; tomando-o, desse modo, como um processo, e não como uma variável em si mesma (YUNES; SZYMANSKY, 2001).

De acordo com Infante (2005), autores mais recentes, como Luthar e Cushing (1999), Masten (1999), Kaplan (1999) e Bernard (1999), simpatizam com as ideias de um modelo ecológico-transacional de resiliência que tem suas bases na modelo ecológico de Bronfrenbrenner (1977, 1996), compreendendo o indivíduo num contexto demarcado por diferentes níveis de influência sobre o seu desenvolvimento. Nesse sentido, a resiliência é definida como “[...] um processo dinâmico em que as influências do ambiente e do indivíduo interatuam em uma relação recíproca, que permite à pessoa se adaptar, apesar da adversidade” (INFANTE, 2005, p. 25). Nessa definição três componentes são essenciais para a compreensão do conceito de resiliência:

1.a noção de adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano; 2. a adaptação positiva ou superação da adversidade; 3. o processo que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais que influem no desenvolvimento humano (INFANTE, 2005, p. 25).

De modo semelhante, Assis, Pesci e Avanci (2006) enfatizam o avanço dos estudos nos últimos anos, que resultou numa abordagem mais complexa do conceito de resiliência, ao tratá-lo como um processo dinâmico que envolve a interação de fatores de risco e proteção, em nível individual e em nível social.

A resiliência está ancorada em dois grandes polos: o da adversidade, representado pelos eventos desfavoráveis, e o da proteção, voltado para a compreensão de fatores internos e externos ao indivíduo, mas que o levam necessariamente a uma reconstrução *singular* diante do sofrimento causado por uma adversidade (ASSIS; PÊSCI; AVANCI, 2006, p. 19).

Alguns estudos têm utilizado o conceito de resiliência como referencial teórico para pesquisas em psicologia do trabalho. Ao estudar os desafios para

conciliar as demandas do trabalho, curso e vida pessoal de um grupo de executivos, Barlach, França e Malvezzi (2008) utilizaram o conceito de resiliência para explicar a mobilização de recursos psicossociais para o enfrentamento das rupturas e situações de tensão no trabalho. Tratam o conceito a partir de sua natureza dinâmica, integrando vários processos do comportamento organizacional relacionados ao estudo do risco, da proteção, da adaptação e da criatividade. Os autores discutem a ideia de adaptação como um atributo vital e ontológico do ser humano. Esse processo compreende a capacidade do sujeito para aprender a discriminar as situações positivas e negativas e reagir diante delas, provocando alterações, tanto no ambiente quanto nos seus recursos individuais.

A fim de superar a conotação ideológica que a ideia de adaptação positiva pode carregar, Barlach; França e Malvezzi (2008) defendem a substituição desse conceito pela ideia de adaptação criativa, caracterizada pela capacidade do indivíduo, não apenas de se antecipar às demandas e solicitações do seu trabalho, mas também de criar soluções inovadoras no mundo organizacional. Já Ribeiro *et al.* (2011) refletem sobre as situações em que a resiliência pode ser promotora de saúde mental, e sobre os contextos que contribuem para o adoecimento do trabalhador. Em ambos os casos, os autores defendem a importância de a organização ter conhecimento dos mecanismos de risco e proteção à saúde de trabalhador, de modo a desenvolver uma política de gestão que reconheça os desafios presentes e disponibilize recursos para a sua superação.

Job (2003, p. 168), ao estudar o sentido que os trabalhadores atribuíam ao seu trabalho, a fim de compreender os fatores de risco e de proteção nele envolvido, destacou, dentre os fatores geradores de sofrimento: “[...] a pressão e responsabilidade do trabalho, a incapacidade de aceitar as próprias falhas, a falta de tempo para a família, a falta de apoio dos pares e/ou superiores, a falta de reconhecimento, a frustração e a falta de domínio sobre o futuro.”

Quanto aos fatores de proteção, destacou “[...] a autonomia, autoestima, autodeterminação, respeito, reconhecimento, participação da família, amigos, esperança e fé” (JOB, 2003, p. 169). Na visão do autor, a resiliência está associada a autoestima, busca de significado para a vida, esperança, preservação da identidade, bem como a crenças individuais e autoafirmação.

Conforme Infante (2005), as pesquisas em resiliência mudaram a forma de perceber o ser humano: de um olhar voltado inicialmente para o risco, em que as necessidades e a doença tinham lugar de destaque, para um modelo preventivo e de promoção à saúde, com base nos recursos e potencialidades do indivíduo e no seu entorno. Sendo um construto, “[...] a resiliência permite nova epistemologia do desenvolvimento humano, pois enfatiza seu potencial, é específica de cada cultura e faz um chamado à responsabilidade coletiva” (INFANTE, 2005, p. 36).

O recente relatório das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Humano já a considera uma abordagem balizadora para a consecução e manutenção do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, “[...] a resiliência consiste, essencialmente, em assegurar que o Estado, a comunidade e as instituições globais se empenhem em capacitar e proteger os indivíduos” (PNUD, 2014, p. 5).

Nesse sentido, torna-se relevante olhar para o contexto de atuação dos profissionais do CREAS, os recursos pessoais e os de seu entorno que, combinados, favorecem ou não o processo de resiliência.

3. Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada pela busca do universo de significados, crenças, valores e atitudes, a realidade vivida pelo indivíduo (MINAYO, 2010).

Apresenta-se neste espaço parte dos resultados da pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté, sob o nº 913383, junto a assistentes sociais e psicólogos do CREAS de um município da região metropolitana do vale do Paraíba paulista. Esse Centro atende famílias em situação de violência doméstica contra crianças, adolescentes, mulheres e idosos.

Os dados foram colhidos junto à equipe técnica, composta por 24 profissionais (assistentes sociais e psicólogos), por meio de dois instrumentos: questionário sócio-ocupacional e entrevista aberta. A questão disparadora da entrevista foi: “Como é trabalhar com o fenômeno da violência doméstica contra a criança e o adolescente?” As entrevistas foram realizadas no próprio local de trabalho dos participantes, em ambiente tranquilo, sem interferências externas, para garantia da confidencialidade das informações, bem como do anonimato dos entrevistados.

Para análise dos dados, o método utilizado foi a análise fenomenológica proposta por Amedeo Giorgi (ANDRADE; HOLANDA, 2010), compreendido como “[...] a descrição das experiências vividas pelos sujeitos pesquisados sobre um determinado fenômeno com o objetivo de buscar sua estrutura essencial” (CRESWELL, 1988, *apud* ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 263). Esse método é organizado a partir de quatro etapas: o Sentido do Todo, a Discriminação das Unidades Significativas, a Transformação da Linguagem do Sujeito em Linguagem Científica e a Síntese das Unidades Significativas. O Sentido do Todo refere-se à leitura de todo o depoimento do sujeito, com o objetivo de alcançar um sentido geral do texto, para compreensão de sua linguagem própria. A discriminação das “Unidades Significativas” é a segunda etapa de análise, correspondendo à identificação das unidades significativas com foco no fenô-

meno pesquisado. Na terceira etapa, “Unidades Significativas Transformadas”, o pesquisador transforma linguagens comuns dos sujeitos em uma linguagem psicológica, enfatizando o fenômeno investigado, ou seja, expressando o sentido psicológico contido nessas linguagens. Na última etapa, o pesquisador sintetiza todas as unidades significativas transformadas em uma declaração que consiste de significados psicológicos em relação aos fenômenos observados, a partir das experiências dos sujeitos. Essa fase refere-se à estrutura da experiência e denomina-se “Síntese das Unidades Significativas Transformadas”.

Para leitura dos resultados utilizou-se uma perspectiva teórica que contempla o desenvolvimento humano de maneira ampla, e o foco recai sobre as interações entre as pessoas, nos seus diferentes contextos. Essa perspectiva é conhecida como modelo bioecológico, preconizado por Urie Bronfenbrenner (POLLETTO; KOLLER, 2008). Nessa proposta, o desenvolvimento é considerado um processo interativo do indivíduo com seu ambiente, em que o ser humano é reconhecido como alguém que sofre as influências do seu meio que, por sua vez, também será transformado pelas ações desse indivíduo.

4. Resultados e discussão

Após análise dos relatos sobre o cotidiano dos profissionais no exercício de suas atividades no CREAS pesquisado, o sentido das vivências foi organizado em várias Unidades Significativas, apresentando-se aqui a que se refere às principais estratégias utilizadas pelo profissional no enfrentamento dos desafios e adversidades desse trabalho.

Na interação com o seu ambiente, essas estratégias abordam as ações que tinham como interesse, não apenas diminuir o sofrimento, mas também servir de motivação para a continuidade das atividades, abrindo espaço para uma relação de desejo e criatividade em referência à atividade profissional.

Essa relação pode ser compreendida a partir do conceito de relações proximais desenvolvido por Bronfenbrenner (1977, 1996), segundo o qual os processos proximais são caracterizados por interações cada vez mais complexas e duradouras, marcados pela reciprocidade entre um organismo humano biopsicológico ativo e as pessoas, objetos e símbolos, em seu ambiente imediato.

Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), o ambiente em que os processos proximais ocorrem pode produzir dois tipos de efeitos: *competência e disfunção/deficiência*. A *competência* refere-se à aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidade para conduzir e direcionar seu próprio comportamento em situações e domínios evolutivos; já a *disfunção/deficiência* refere-se à manifestação recorrente de dificuldades em manter o controle e a integração do

comportamento em situações e diferentes domínios do desenvolvimento. Nesse caso, ambos os resultados – competências e deficiências – dependem da natureza do ambiente em que ocorrem, ou seja, em ambientes desfavoráveis ou desorganizados as manifestações de disfunção tendem a ser mais frequentes e severas (BRONFENBRENNER, 1999).

Nesta investigação, verificou-se que o contato com o sofrimento e vulnerabilidade da família atendida, a ausência de metodologia e de diretriz clara de trabalho, o número insuficiente de profissionais frente ao número de casos, além de espaços e equipamentos inadequados, interferem na segurança e satisfação do profissional com o resultado do seu trabalho. Isso porque a qualidade da sua ação é vivenciada como ineficaz, mediante a complexidade da demanda que o CREAS acolhe.

Outros fatores de risco para o desgaste emocional do trabalhador foram apontados: as condições de trabalho (carga horária, por exemplo) desiguais para os profissionais que desenvolvem atividades semelhantes; a ausência de supervisão regular e regulamentada; as deficiências na formação técnica; a falta de diretriz e de organização do trabalho intersetorial; as ambiguidades nas atribuições do SUAS; e, a falta de articulação com as demais políticas.

Ainda que de modo paradoxal, é nesse cenário de adversidade que a resiliência pode aparecer, ou seja, as circunstâncias consideradas atribuladas para uma pessoa serão as mesmas que produzirão nela o surgimento de condições subjetivas criativas, que enriquecem seus recursos práticos de atuar sobre a realidade, no sentido de transformar-se ou transformá-la (CHEQUINI, *apud* NAPOLITANI, 2007). Nesse sentido, os profissionais apresentaram como principais estratégias desenvolvidas nesse contexto: *Investimento na formação técnica; Busca de apoio nas práticas religiosas e espirituais; Suporte técnico e social da equipe; Busca de apoio externo à instituição; Acesso às experiências como amparo no trabalho.*

4.1. Investimento na formação técnica

A busca pelo conhecimento é apontada pela maioria dos profissionais como uma estratégia fundamental para lidar com a complexidade da demanda e servir de contraponto às situações de risco e desafios. O estudo e a reflexão sobre o trabalho permitem uma atuação crítica e emancipatória no trato das questões cruciais dessa demanda, além de oferecer diferentes ferramentas para o profissional.

[...] eu preciso ler, preciso estudar, preciso buscar na teoria esse entendimento, pra eu não adoecer, pra eu não achar que... ‘Ó vida Ó céu?... Para eu não cair neste discurso que é assim. [...] Eu preciso buscar na literatura para contrapor a isso (P1).

[...] fui buscar a formação familiar porque eu queria aprender entender um pouquinho melhor a prática com famílias [...] estudei bastante a questão da dinâmica de famílias, o trabalho com famílias, fiz alguns cursos menores que eu já vinha fazendo antes da pós-graduação com relação à atuação com multifamílias [...] então pra mim era importante (P5).

A continuidade dos estudos após a formação inicial é reconhecida como importante para o aperfeiçoamento da compreensão e prática junto ao tema. A possibilidade de recorrer a outros saberes, além da sua formação básica, permite ampliar o olhar sobre o fenômeno e complementar o trabalho da assistência, conforme defende P4:

[...] tive que buscar outros caminhos além da graduação... Queria outros elementos que me propiciassem olhar melhor para essa família [...] Eu precisava de um olhar mais ampliado, eu precisava de outras contribuições de outras áreas para complementar a dimensão do trabalho da assistência [...], precisava entender a ânsia da dinâmica da família [...]. Eu ousei pensar, fiz também cuidado com o cuidador, a terapia comunitária.

A descrição de algumas características pessoais desenvolvidas ao longo da vida e o acúmulo de experiências no decorrer desse processo são referidos como estratégias que favorecem o desenvolvimento do trabalho e servem de proteção para o trabalhador. Nesse contexto, são destacados a inquietude, a facilidade de diálogo, o respeito, o otimismo, o enxergar o belo da vida e a fé.

[...] essa minha inquietude no sentido de não lidar bem com as injustiças, essa facilidade do diálogo mesmo quando está mais incisiva em algumas questões, mas essa facilidade do diálogo, o respeito que eu aprendi pela minha família, eu acho que isso tudo ajuda (P4.)

Assim, o enfrentamento dos fatores de risco depende das características biopsicológicas geradoras, as quais acionam as competências de força, a resiliência com que em algum momento – ao longo do ciclo vital – a pessoa pode contar, dependendo dos processos vivenciados nos sistemas em que esteve inserido.

Sobre isso, Diniz e Koller (2010) afirmam que as primeiras relações que a criança estabelece com as figuras cuidadoras lhe permitirão definir um modelo relacional interno que poderá acessar durante a vida, em suas relações. Desse modo, é possível supor que a expectativa de relacionamentos de confiança e segurança que o profissional espera e desenvolve com os colegas guarde relação com relações afetivas semelhantes que vivenciou em sua infância.

4.2 Busca de apoio nas práticas religiosas e espirituais

Do mesmo modo, estudos com pessoas consideradas resilientes apontam

para a importância das crenças e significados, esperança, espiritualidade e sentido de vida “[...] como fatores que influenciam no processo de avaliação dos eventos estressores, de busca de recursos e ao aprendizado com a experiência aliado à visão otimista de futuro” (SOUZA; CERVENY, 2006, p. 123). Isso pode ser observado no relato da participante 4:

[...] eu sou uma pessoa otimista. Mesmo tendo as dificuldades, eu sempre acredito que tem um caminho que possa nos levar a um lugar possível, tem uma coisa assim do belo da vida, não belo de estética, mas o belo da vida que eu acredito, e acredito que nós merecemos isso, que está atrelado a minha fé cristã (P4).

Chequini (*apud* NAPOLITANI, 2007, p. 113) relaciona a espiritualidade ao processo de resiliência, compreendendo-a como disposição humana para busca de unidade com o próximo, com o mundo e com a natureza, “[...] permeando as inter-relações de afetos mais profundos, promovendo vínculos mais efetivos, capazes de desenvolver competências necessárias para resultados mais resilientes”.

Os sujeitos desta pesquisa reconhecem, em sua própria história, os recursos de apoio nos momentos de dificuldade.

[...] A minha formação ela vai muito pra essa direção de proteção da família, [...] Eu tive uma mãe muito presente, muito cuidadora, que viveu pra gente e ao mesmo tempo aquela questão do militarismo, das coisas certas, de ter que dosar, dançar, até eu acho que eu aprendi brincar também com as coisas, de ser mais leve pra vida, mesmo sendo muito séria e responsável (P4).

As figuras parentais e, posteriormente, os educadores são fundamentais no processo de socialização na primeira infância, porque possibilitam a introjeção de normas de conduta que poderão favorecer um convívio social sadio e o desenvolvimento de virtudes, como a iniciativa, o protagonismo e a criatividade, para resolver situações adversas (ROCCA, 2007).

Particularmente comigo, pela experiência que eu já tenho do trabalho e por uma característica pessoal minha, eu me sinto uma pessoa, digamos assim, tranquila diante dos desafios (P3).

Ao que tudo indica, no grupo pesquisado a espiritualidade apresenta-se como importante recurso acionado nos momentos em que as adversidades se tornam presentes.

4.3 Suporte técnico e social da equipe de trabalho (Tutores de Resiliência)

Na ausência de um processo de formação continuada que de fato atenda aos anseios do profissional, a equipe consegue ser solidária e criar maneiras de diminuir os efeitos adversos do trabalho por meio de uma “supervisão horizontal”. Essa supervisão decorre do princípio de que todos os profissionais, independentemente do tempo de trabalho com a demanda ou na área de atuação, são capazes de contribuir com o grupo. Partilham conhecimentos e experiências que, mais do que alternativas para resolução dos problemas, servem de alento contra a solidão e a falta de esperança que, muitas vezes, ameaçam a confiança do profissional.

Esse movimento de compartilhamento e colaboração só ocorre em um contexto em que as relações de confiança e aceitação entre os colegas estejam presentes.

[...] uma relação de confiança ajuda bastante na equipe, porque quando eles sentem confiança nos colegas, eles trocam suas ansiedades, eles trocam suas intervenções, acaba fazendo uma supervisão paralela (P3).

[...] essa supervisão horizontal, eu acredito que ela consiga minimizar bastante esse estresse entre os colegas, [...] eles vão se corrigindo [...] quando eles têm confiança que o outro está ali para contribuir com o trabalho dele (P3).

Com efeito, segundo Rocca (2007), na observação ou no depoimento de pessoas consideradas resilientes há sempre o reconhecimento do apoio irrestrito de outra figura significativa que a aceita, de modo incondicional, como pessoa que está em sofrimento. Essas pessoas são reconhecidas na literatura especializada como tutores de resiliência. Nas palavras de Rocca (2007, p. 17), o tutor de resiliência é um indivíduo que “[...] aceitando incondicionalmente a pessoa que está numa situação dolorosa, promove nela a confiança, a segurança e a esperança de que é possível encontrar outra forma de lidar com o problema e até de achar um sentido, um motivo para melhorar”.

4.4 Busca de apoio externo à instituição

Os profissionais que avaliam de forma positiva a sua relação com o trabalho e que estabelecem sentimentos de esperança e satisfação no desenvolvimento de suas atividades também apresentam como característica comum o fato de não se prenderem aos limites da instituição, quando o assunto diz respeito à sua qualidade de vida e saúde profissional. Eles buscam, além do âmbito da instituição, recursos que possam contribuir para minimizar os riscos do trabalho.

[...] uma das coisas que eu também busquei, que eu vejo alguns colegas buscarem, é fazer uma terapia, ter um olhar na sua vida pessoal. [...] Não sei, acho que a questão da terapia é um deles, eu falei de ter projetos pessoais, mas que envolvem coisas mais prazerosas, mais leves, como também a questão de buscar também estudar, estar sempre se motivando profissionalmente, acho que é importante isso também (P5).

A psicoterapia e a escuta disponibilizada pelos próprios colegas configuram-se como recursos que também podem ser acionados pelo profissional.

[...] poder estar sentando com colega, estar desabafando, estar conversando sobre aquilo, porque chega uma hora que a gente precisa também, assim como as famílias, falar, falar, por pra fora, porque quando você pega alguns casos mais graves, [...] por mais que você esteja a 8, 9 anos trabalhando com isso, sempre você vai se chocar, e sempre isso vai ter um impacto emocional em você (P5).

Essas interações significativas favorecem o enfrentamento dos desafios no trabalho e corroboram a ideia de Assimakopoulos (2001): as principais qualidades das pessoas resilientes estariam no bom funcionamento intelectual, na disposição para a sociabilidade, na autoeficácia, na autoestima, nos talentos individuais e na fé. Quanto aos recursos familiares, a autora destaca como recursos resilientes uma relação próxima a uma boa figura parental, vantagens socioeconômicas e conexões com uma rede familiar mais ampla como fonte de apoio.

Desse modo, conforme enfatizam Libório e Ungar (2010), no paradigma ecológico a resiliência, mais que um estado psicológico interno de bem-estar, é compreendida como uma interpretação pós-moderna, como “[...] o resultado de negociações entre indivíduos e seus ambientes por recursos que os definem como saudáveis em meio a condições coletivamente vistas como adversas” (UNGAR, 2004, *apud* LIBÓRIO; UNGAR, 2010, p. 478).

No estudo realizado por Antezena (2013), os mecanismos utilizados pelos profissionais da Assistência Social, na tomada de decisões frente a situações ambíguas foram: as interações – com colegas, com a equipe de referência e com a família; as bases legais e normativas da política; sua experiência profissional; e, a realização de visitas domiciliares para confirmar informações tidas como duvidosas.

Nesse sentido, a experiência profissional foi citada como um importante mecanismo para lidar com situações de ambiguidade.

4.5 A experiência como amparo no trabalho

A experiência, segundo Bondia (2002), é aquilo que acontece e que toca o

indivíduo. Requer do sujeito – território onde têm lugar os acontecimentos – a capacidade de parar para pensar, para olhar, para escutar e demorar-se nos detalhes (características pouco comuns na contemporaneidade). Assim, a experiência é uma atividade cada vez mais rara no mundo atual, onde há grande velocidade, pouco tempo e excesso de trabalho. Nesse sentido, a experiência não pode ser confundida com trabalho, já que essa modalidade de relação com as pessoas e a natureza tem sido marcada pela ausência de espaço para a reflexão, e uma pretensa distinção entre teoria e prática faz do trabalho, segundo o autor, um inimigo da experiência. Se a experiência é o que acontece ao indivíduo, o saber da experiência tem a ver com a elaboração que ele faz do sentido que acontece. Assim, esse saber não se refere à verdade do que são as coisas, mas do sentido do que lhe acontece, ou seja, o acontecimento é comum, mas a experiência é singular para cada um, “[...] por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (BONDIA, 2012, p 27).

Nas línguas germânicas e latinas, diz o autor, a palavra experiência abrange inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. Desse modo, o sujeito da experiência, fazendo referência a Heidegger¹⁴, não é aquele que permanece sempre em pé, erguido e seguro de si mesmo e que se apodera daquilo que quer; é aquele que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera.

Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu poder e por sua vontade (BONDIA, 2012, p. 25).

Desse modo, a experiência, um processo de travessia e perigo, guarda semelhança com a resiliência, no sentido de depender de um sujeito que se deixe afetar e ser tocado pelas coisas e que, embora convivendo com suas fragilidades e limites, não se furta de buscar uma condição melhor de existência. Nessa perspectiva, o reconhecimento dos limites do sujeito no trabalho é apontado como um recurso que minimiza o sofrimento decorrente das adversidades. O limite, no contexto em questão, é compreendido de duas formas: admitir a fragilidade da condição humana e distinguir o ambiente profissional do pessoal. Se, no olhar comum, a fragilidade pode ser tratada como resultado da falta de habilidade e competência para o desenvolvimento do trabalho, neste estudo ela aparece como um importante recurso de apoio ao profissional.

[...] temos um determinado poder que é finito, ninguém é super, nós somos gente, e ser gente significa fazer as coisas que estão ao nosso alcance, [...] o que é da minha governabilidade e o que não é. Então isso traz uma certa tranquilidade na hora de você encarar um fenômeno complexo, isso

¹⁴ Martín Heidegger (1889-1976), filósofo alemão da corrente existencialista, um dos maiores filósofos do século XX.

traz também uma certa tranquilidade pra dividir responsabilidade com as pessoas. [...] Você tem que ter clareza até onde você tem que ir, até onde você responsabiliza as pessoas e até onde você afasta (P3).

Tal situação reforça a ideia de que o risco e a proteção não são categorias dicotômicas, pois dependem da atribuição de significado por parte do sujeito (BARLACH, 2005).

Quanto ao estabelecimento dos limites entre a vida profissional e pessoal, a situação é assim descrita pelo participante 3:

[...] existe uma coisa que eu aprendi, porque eu moro em uma cidade vizinha e o trajeto da minha casa até o trabalho, ele dura de vinte e cinco a trinta e cinco minutos dependendo do trânsito, e esse é o momento que eu tenho para ir virando a chave. [...] Hoje eu consigo no momento em que eu estou trabalhando viver para o trabalho, no momento em que eu estou em casa viver para a família. E isso, de uma certa forma também, te reduz os níveis de estresse, te dá um pouco mais de tranquilidade em relação à vida (P3).

Algumas estratégias aparecem, ainda, relacionadas à motivação para enfrentar os desafios, como a possibilidade de planejar novas abordagens para atendimento às famílias e o tempo para articulação com a rede de serviços.

[...] pensar novas propostas de abordagem, construção de material. [...] importância do tempo disponível para as articulações com a rede, principalmente a básica (P3).

O respeito, como valor a ser cultivado nas relações interpessoais, e a busca pela interdisciplinaridade, supervisão e clareza no processo de trabalho são apontados também como estratégias de enfrentamento da demanda de trabalho.

[...] eu parto do princípio que tem que ser uma equipe muito respeitosa, [...] a dinâmica do respeito tem que permear essas relações. [...] eu acho que ter uma equipe interdisciplinar favorece o trabalho, ter uma supervisão, um olhar que vem nos alimentar, questionar pra gente poder ampliar o nosso universo de intervenção favorece, fortalece, contribui com a qualidade da intervenção, e ter uma coordenação que te respalde [...] e a definição clara dos processos de trabalho (P3).

O trabalho, nesse lugar e com essa demanda, parece potencializar os aspectos negativos da experiência do profissional, exigindo-lhe que busque estratégias para enfrentamento. Se o ambiente oferece recursos de proteção, isso naturalmente fortalece o indivíduo para a superação das adversidades; no entanto, se a equipe se encontra desunida, desgastada, em decorrência das relações interpessoais ou da organização e processo de trabalho, isso repercutirá de maneira negativa para

o profissional. Assim, as condições do ambiente, tanto próximas quanto remotas, somadas às características biopsicológicas, num dado momento histórico – cronossistema – terão impactos sobre o processo de resiliência e a qualidade da saúde do profissional. De modo semelhante, os fatores de proteção do contexto tendem a potencializar a busca por recursos de apoio do profissional, por meio das estratégias de enfrentamento.

Por um lado, o profissional iniciante no trabalho com a violência parece não reconhecer os aspectos resilientes da vítima, ficando extremamente mobilizado com a situação da violência em si. Por outro, aquele com mais tempo de trabalho com o tema pode testemunhar histórias que revelam a capacidade de luta e superação de algumas pessoas nessa situação, pessoas que, apesar da violência, conseguiram dar continuidade às suas vidas sem aparentar maiores prejuízos ao seu processo de desenvolvimento.

A possibilidade de verificar a resiliência da vítima serve de alento para o profissional que acompanhou o seu sofrimento e, principalmente, faz crer na possibilidade de prognósticos melhores diante dos novos casos que recebe. A esperança da superação da vítima passa a ser um elemento fundamental na saúde emocional do profissional, o que dá à situação da violência outras possibilidades de desfecho, menos traumático ou fatalista para a vítima. Acreditar nisso alivia o sofrimento do profissional e o motiva a continuar construindo seu trabalho.

Assim, à guisa de conclusão, os participantes desta pesquisa, sempre que possível, recorreram às experiências como forma de acessar estratégias que permitiram minimizar os efeitos adversos do trabalho, ou mesmo superá-los, dentro dos limites permitidos pela situação.

5. Considerações finais

Os resultados sugerem que a equipe em questão é capaz de desenvolver, de forma coletiva e individual, estratégias de proteção diante das situações de risco provocadas pelas adversidades.

A busca pelo investimento na formação técnica, por meio de cursos ou capacitações, e a organização da equipe ao oferecer às pessoas um suporte técnico, mesmo que em caráter informal, mais que as práticas, são valores defendidos pelos profissionais que apresentam uma relação de otimismo e satisfação com o trabalho. Igualmente, a busca de apoio nas práticas religiosas e espirituais e de apoio externo à instituição, somada à experiência no trabalho, são estratégias de enfrentamento utilizadas por essas pessoas.

É possível afirmar, então, que a resiliência, um processo que favorece a pro-

moção da saúde, depende de um conjunto de fatores observados nos diferentes níveis de desenvolvimento do indivíduo, tanto no seu ambiente mais próximo, quanto no contexto mais distante. A identificação dos níveis de influência sobre o comportamento do indivíduo pode colaborar para uma leitura mais ampla do contexto de produção social dos riscos e, principalmente, dos aspectos que podem favorecer a proteção do trabalhador nessas condições.

Em última instância, a resiliência no trabalho como resultado da interação de diversos processos e contextos em torno da pessoa, ainda que dependa do apoio e suporte da instituição, tem no profissional seu principal agente de protagonismo e transformação. Longe de ser uma leitura acrítica que desconsidera as condições sócio-históricas que a constituem, a resiliência chama o indivíduo a se comprometer consigo próprio ou com os outros e com a vida e todas suas contradições, incertezas e possibilidades.

Referências

ANDRADE, C. C.; HOLANDA, A. F. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 2, jun. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000200013&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 31 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200013>.

ANTEZANA, N. L. **A ambiguidade no processo de implementação de políticas públicas**. 2013. 215f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

ASSIMAKAPOULOS, P. A. The pivotal moment: A qualitative investigation in to resilience. Dissertation Abstract International. Section B. **The Science and Engineering**. v.62, n. 4B, p. 2043, Oct 2001.

ASSIS, S. G. D.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARLACH, L. **O que é resiliência humana?** Uma contribuição para a construção do conceito. 2005. 108 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. 2005.

BARLACH, L.; LIMONGI-FRANCA, A. C.; MALVEZZI, S. O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. **Interam. j. psychol.**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 101-112, abr. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902008000100011&lng=pt&nrm=iso. acessos em 31 jul. 2017

BONDIA, J. R. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abril, n. 19, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM n. 737, de 16 de maio de 2001: política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 96, 18 maíos 2001. Seção 1e.

BRASIL. **Censo SUAS 2014**. Brasília, secretaria Nacional de Assistência Social. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/snas/vigilancia/index2.php>. Acesso em: 13 de jun. 2015.

_____. **Orientações Técnicas**: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS – Brasília, 2011.

BRONFENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development *American Psychologist*, Washington, D. C. **American Psychological Association**, n32, p.513-531,1977.

BRONFENBRENNER, U. Ecological systems theory. **Annals of Child Development**, Greenwich, CT, JAI Press, n6, p.187-249,1989.

BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. FRIEDMAN, S. L.;WACKS, T. D. (Orgs.) **Conceptualization and Assesment of Environment across the life span**, Washington D. C. American Psychological Association, 1999, p. 3-30.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental process. In: LERNER, R. M. (Org) **Handbook of child psychology**: theoretical models of human development, 5 ed., New York, 1998.

CHEQUINI, M. C. M. A relevância da espiritualidade no processo de resiliência. In: NAPOLITANI, I. O trabalho com os pais na análise de crianças. **Psic. Rev.** São Paulo, v. 16, n.1 e n.2, p. 93-117, 2007.

CIMBALISTA, S. Reflexões sobre o trabalho e a subjetividade de trabalhadores resilientes sob o sistema de produção flexível. **Rev. FAE**, Curitiba, v.9, n.2, p.13-28, jul./dez. 2006.

COIMBRA, R. M. Construindo resiliência por meio de participação em práticas culturais: aproximações teóricas com a psicologia cultural de Bárbara Rogoff. In: Coimbra & Morais (orgs). **A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Parâmetro para atua-**

ção de assistentes sociais e psicólogos (as) na Política de Assistência Social. Conselho Federal de Psicologia (CFP), Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). - Brasília, 2007.

DESLANDES, S. F.; PESCE, R. P. Trabalhadores de saúde e educação: lidando com violências no cotidiano. In: NJAINE *et al.* (orgs). **Impactos da violência na saúde.** 2. ed. Rio de Janeiro; Fundação Oswaldo Cruz; Educação a distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, 2009.

DINIZ, E.; KOLLER, S. H. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 36, p. 65-76, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100006&lng=pt_BR&nrm=iso>. Acesso em 30 de julho de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100006>.

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. e colaboradores. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 23-38.

JOB, F. P. **Os sentidos do trabalho e a importância da resiliência nas organizações.** Tese Doutorado Inédita. Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (FGV). São Paulo, 2003.

LIBÓRIO, R. M. C.; Ungar, M. Resiliência Oculta: A Construção Social do Conceito e suas Implicações para Práticas Profissionais junto a Adolescentes em Situação de Risco Psicologia: **Reflexão e Crítica**, v. 23, n.3, p.476-484, 2010.

LIMA, M. J. **A competência social do Psicólogo:** estudo com profissionais de instituições no atendimento às famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado). PUC, São Paulo, 2010.

MACEDO, J. P., DIMENSTEIN, M. O trabalho dos psicólogos nas políticas sociais no Brasil. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v.30, n.1, p. 182-192, 2012.

MARTINEAU, S. **Rewriting resilience:** a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to “kids at risk”. Tese de Doutorado, The University of British Columbia, 1999.

MINAYO, M. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

POLETO, M.; KOLLER, S. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia.** Campinas. v.25, n.3, p. 405-416 . julho - setembro 2008.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS (PNUD). **Relatório do Desenvolvi-**

mento Humano. Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência, 2014.

RIBEIRO, A. C. A. et al. Resiliência no trabalho contemporâneo: promoção e/ou desgaste da saúde mental. **Psicol. estud.**, Maringá, v.16, n. 4, Dec. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400013&lng=en&nrm=iso>. access on 20 July 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000400013>.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, n. 57, p. 316-331, 1987.

SCHREINER, O. G. **Caminhos para a cidadania:** a experiência do Centro de Referência Especializado de Assistência Social, CREAS, do município de Rio Claro - SP, na garantia dos Direitos Humanos. Rio Claro: Prefeitura Municipal de Rio Claro, 2013.

SOUZA, M. T. S.; CERVENY, C. M. O. Resiliência psicológica: revisão da literatura e análise da produção científica. **Interam. j. psychol.**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, abr. 2006. Disponible en <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902006000100013&lng=es&nrm=iso>. accedido en 06 nov. 2015.

YUNES, M. A. M.; SZIMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

*O Programa Ensino Médio Integral:
caracterização e perspectivas*

Helimara Vinhas Siqueira Pinto

Mariana Aranha de Souza

A educação brasileira, ao longo de sua história, demonstra avanços quanto ao acesso por meio da universalização do ensino. Desde a metade da década de 1990, o Ensino Médio público teve expansão significativa, e a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) considerou-o como a última etapa da Educação Básica. Com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), ampliou-se a obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 6 (seis) aos 17 (dezesete) anos de idade.

Com a expansão das matrículas nas escolas públicas, o número de alunos que ingressam no Ensino Médio cresceu. No período 1991–2011, de acordo com as informações do Censo Escolar, a taxa de matrícula no Ensino Médio passou de 3,8 milhões para 8,4 milhões. No entanto, os dados obtidos apontam que, desses alunos, 12,6% são reprovados e 4,6% abandonam a escola (SÃO PAULO, 2013, p. 5).

Nesse cenário, constata-se que um dos dilemas da educação contemporânea é fazer com que os estudantes que ingressam nessa modalidade de ensino consigam nela permanecer e concluí-la, o que não tem ocorrido com êxito.

Dessa forma, surge a necessidade de buscar novas propostas para promover a permanência dos jovens no Ensino Médio, nas escolas públicas do Estado de São Paulo, com um modelo de escola mais atrativo que o existente e que atenda às reais necessidades de formação para o jovem que pretende seguir uma vida acadêmica ou atuar no mercado de trabalho.

Para melhor desempenho desses alunos das escolas públicas e, consequentemente, obter melhoria da qualidade de ensino, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) instituiu o Programa Ensino Integral (PEI), com bases em algumas experiências desenvolvidas no Brasil. Dentre essas experiências, a de Pernambuco, que, após alguns ajustes à realidade regional, apresenta um modelo de escola com ampliação da jornada escolar e dedicação exclusiva de profissionais da educação à proposta de oferecer um atendimento diferenciado aos alunos. Auxiliam, assim, o desenvolvimento da educação por meio de uma aprendizagem conectada aos interesses do jovem.

Panorama das pesquisas sobre Ensino Médio e Ensino Integral

Para desenvolver este estudo, buscou-se levantar o panorama das pesquisas realizadas sobre Ensino Médio e Ensino Integral na base de dados do SciELO

(Scientific Eletronic Library Online). Utilizaram-se como critério os trabalhos publicados no Brasil e no idioma Português no período 2009 – 2014.

As palavras-chave foram empregadas de diferentes maneiras, de forma que atendessem aos temas da pesquisa, a saber: “Ensino Médio e Ensino Integral”, “Ensino Médio e Juventude”, “Ensino Médio e Desenvolvimento Humano”, “Ensino Médio e Projeto de Vida” e “Ensino Médio e Protagonismo Juvenil”, Obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 1- Pesquisas sobre Ensino Médio e Ensino Integral

Palavras-chave	Quantidade de pesquisas
Ensino Médio e Ensino Integral	4
Ensino Médio e Juventude	7
Ensino Médio e Desenvolvimento Humano	3
Ensino Médio e Projeto de Vida	5
Ensino Médio e Protagonismo Juvenil	0
TOTAL	19

Fonte: SciELO – Scientific Eletronic Library Online (junho/2014).

Dos dezenove trabalhos encontrados, quatro foram selecionados para a discussão, por tratarem especificamente das questões do Ensino Médio Integral.

No artigo intitulado “Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola”, Guará (2009) discute a educação integral como direito de cidadania na infância e na adolescência, em suas múltiplas dimensões. Recorreu à Constituição Brasileira, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para analisar as bases da Educação Integral.

Na LDB, dá destaque aos artigos 34 e 87, § 5º¹⁵, que preveem o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral. Analisou também o artigo 34 dessa lei que impõe aos pais a obrigatoriedade de matricular seus filhos na escola, zelando pela frequência e acompanhamento das atividades.

¹⁵ Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (BRASIL, 1996).

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Por meio do ECA, reconhece a criança e o adolescente como pessoa em desenvolvimento, devendo ser assegurada sua formação, dentre elas o direito à educação em sentido amplo. O direito à aprendizagem está exposto no artigo 57 do ECA ¹⁶, determinando à escola a busca de novas metodologias para que o aluno tenha efetiva aprendizagem.

Segundo a autora, se a escolarização é uma forma de inclusão social, escola e organizações sociais devem oferecer oportunidades reais para melhoria da aprendizagem a todos, sem exceção, principalmente a crianças e adolescentes em situação de maior vulnerabilidade.

Guará (2009, p. 68) entende a educação integral na perspectiva dos sujeitos, “[...] compreendendo o homem como ser uno e integral, que precisa evoluir plenamente num processo de educação que se articula com o desenvolvimento humano”.

Outra concepção de educação integral dá enfoque aos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares do currículo, dando importância às práticas educacionais.

Para apoiar a perspectiva de formação integral, Guará (2009) indicou a teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner, que fundamenta a crença da integração de experiências em diferentes espaços de aprendizagens para que a educação integral se consolide. Afirmou que a base da teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1989) está no desenvolvimento da pessoa “a partir das relações entre os ambientes imediatos em que vive e dos processos que afetam diretamente esse desenvolvimento, desde os contextos de proximidade até os mais amplos” (GUARÁ, 2009, p. 74).

Bronfenbrenner (1989, p. 191) definiu desenvolvimento humano como “[...] o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida”. O autor procurou entender como ocorre a inserção e a formação da pessoa nos ambientes que se inter-relacionam.

A abordagem a partir de “A ecologia do desenvolvimento humano” afirma que o desenvolvimento ocorre contextualmente na inter-relação de quatro níveis dinâmicos: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo. No modelo bioecológico, a dimensão da “pessoa” engloba as características individuais dos sujeitos, que sofrem influência da pessoa com seu contexto, assim como o contexto causa a estabilidade ou mudança. Os diferentes contextos são interligados pelo “processo”.

¹⁶ Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório (BRASIL, 1990).

O “tempo” é analisado pelo autor como os acontecimentos do ciclo da vida que determinam sua possibilidade de desenvolvimento. O “contexto” é o ambiente global onde se entrecruzam diferentes “processos de desenvolvimento”. São chamados microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

Microssistema é o ambiente no qual ocorrem as relações pessoais e diretas, como a família, a escola. É definido como o ambiente em que a pessoa estabelece relações face a face seguras e significativas (BRONFENBRENNER, 1989). O desenvolvimento depende de quão positivas as vivências afetivas podem ser para os sujeitos.

Mesossistema é conhecido como o sistema que agrega os vários microssistemas na inter-relação entre os ambientes dos quais o indivíduo participa, como a escola, clube, vizinhos, membros da igreja... Agrega as interligações e processos que ocorrem em dois ou mais ambientes.

No exossistema, a pessoa em desenvolvimento não é participante, mas em pelo menos um ela estará presente. Neste nível, eventos afetam e são afetados pelo ambiente em que vive. O macrossistema é constituído por padrões externos que incluem os vários sistemas, formando uma rede de interconexões.

O modelo biológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1989) apresentou diversas formas de ampliar o desenvolvimento e as expectativas educativas dos educandos, considerando que são as diferentes interações que provocam o crescimento. Ainda neste artigo, a autora compreende que “[...] a aprendizagem se dá na sua interação entre as atividades cotidianas realizadas num contexto mais amplo de mediação social e cultural, em graus cada vez mais complexos de linguagem e de ação” (GUARÁ, 2009, p. 74).

São ideias da autora que a escola, para oferecer educação integral, deve propiciar inúmeras oportunidades educativas (internas e externas), para garantir o desenvolvimento das potencialidades dos jovens. Finaliza seu artigo com a associação de educação integral e desenvolvimento integral que ocorre quando são ofertadas diversas formas de crescimento humano baseado na “[...] experiência sócio-histórica, na articulação das diversas dimensões da vida e na interdependência entre processos e contextos de vida” (GUARÁ, 2009, p. 78).

“Jovens olhares sobre a escola de Ensino Médio”, de Leão *et al.* (2011a), é um artigo que discute os resultados de uma pesquisa realizada em 2009 com estudantes do Pará, sobre as relações entre projetos de vida de jovens e as escolas públicas de ensino médio. O estudo identificou algumas práticas escolares que contribuíram para atendimento às demandas dos jovens e algumas falhas na consecução desse objetivo.

Foram apresentados como desafios do Ensino Médio e juventude “[...] a

distância entre o que a sociedade espera da escola e o que a escola tem sido capaz de oferecer” (LEÃO *et al.*, 2011a, p. 255). O texto aponta que, em 2007, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 32,7% dos jovens de 15 a 19 anos não estudavam, embora haja uma legislação sobre a obrigatoriedade do ensino. Aponta também outros desafios, como a identidade do Ensino Médio no oferecimento de uma formação geral e/ou profissional, ensino propedêutico e/ou técnico, pesquisando o tema diretamente com os jovens que foram os sujeitos da investigação e que procuraram demarcar uma identidade juvenil.

A investigação buscou compreender os sentidos que os jovens atribuíram à escola e ao ensino médio. Aplicou questionários aos jovens para traçar um breve perfil, por meio de alguns dados socioeconômicos dos jovens pesquisados.

Nas expectativas dos jovens, apresentaram grande importância à escola como espaço de encontro, socialização, transmissão e produção de saberes. Porém, reconheceram seus limites. Demonstraram um nível de consciência sobre o contexto em que vivem com suas fragilidades e possibilidades, deixando de lado aquela visão que esta faixa etária é alienada ou passiva. Apresentaram uma série de problemas ligados à infraestrutura das escolas públicas com depoimentos que revelavam o abandono e a falta de investimento no Ensino Médio.

Nos relatos, os jovens apontam a ausência de políticas educacionais, pessoal qualificado, funcionamento precário no período noturno e falta de professores qualificados, entre outros problemas que elevam as taxas de abandono nas escolas públicas.

A principal reclamação dos jovens foi a não utilização de vários espaços escolares, como laboratórios, salas de informática, bibliotecas, como também a falta de profissionais para cuidar desses equipamentos e materiais, e a falta de professores capacitados para utilizar esses recursos.

Quanto às características ligadas a liderança e gestão escolar, a pesquisa apontou que “[...] a proximidade dos gestores escolares, ouvindo e incentivando os alunos, quando ocorria, foi muito valorizada pelos jovens” (LEÃO *et al.*, 2011a, p. 263).

Pode-se constatar que um aspecto marcante no Ensino Médio é a figura do professor. Muitos jovens têm professores como referência e contam com seu apoio, orientação e incentivo. Educadores com essas características são vistos pelos jovens como comprometidos e interessados pelo seu trabalho e pelos alunos.

Ao mesmo tempo em que os jovens reconhecem a importância dos educadores, também apontam alguns pontos negativos apresentados por outros educadores, como a falta de diálogo, o modo ultrapassado de ensinar. Desejavam que a relação professor-aluno se pautasse na confiança e que não fosse utilizada apenas

a lógica da transmissão de conteúdos.

A pesquisa apontou grande desmotivação com o fazer docente que contribui para um clima escolar negativo, e muitos depoimentos reconheceram a responsabilidade dos jovens nesse aspecto.

Os jovens apontaram que a desmotivação e o elevado número de faltas e atrasos dos professores nas escolas públicas ocasionam a baixa qualidade das aulas. Professores desmotivados não preparam aulas nem utilizam outros recursos além da exposição oral, giz e lousa. Há consciência de que a falta de compromisso com os alunos e com a escola pública é produzida por desigualdades que ocorrem nos sistemas escolares, o que afeta a profissão docente. O risco de perder a estabilidade no trabalho, a desqualificação da profissão e o fracasso de estratégias supostamente efetivadas para melhorar as condições dos professores geram um cenário desfavorável para a concretização do perfil docente de que a escola pública precisa.

O desinteresse e falta de envolvimento com a escola ocorre, não só com professores, mas também por parte de alguns alunos. Muitos jovens admitem, em pesquisa realizada, ter interesse apenas no diploma, que favorece a inserção no mercado de trabalho. Alguns fatores elencados que dificultam a trajetória escolar foram: condições sociais e econômicas das famílias, conciliar trabalho e estudo, falta de acompanhamento da família no percurso escolar.

A pesquisa identificou também grandes dificuldades das escolas em dialogar com os jovens, concluindo-se que não têm possibilitado uma formação mais ampla a esse público, pois o Ensino Médio deveria oferecer uma série de experiências juvenis que contribuíssem para sua formação. Consta-se, pois, o desafio de oferecer oportunidades aos estudantes das camadas populares com acesso a informações e desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao seu pleno desenvolvimento.

Outro interessante trabalho encontrado, dos mesmos autores citados anteriormente, intitula-se “Juventude, projetos de vida e Ensino Médio” (LEÃO *et al.*, 2011b), que apresenta parte dos resultados de pesquisa realizada com os alunos do Ensino Médio do estado do Pará. Utilizando a metodologia de Grupos de Discussão, os autores abordaram a realidade do Ensino Médio na ótica dos jovens, analisando a relação que eles estabeleciam entre seus projetos de vida e as contribuições da escola para que pudessem realizá-los.

A pesquisa identifica uma variedade de projetos juvenis, apontando algumas estratégias utilizadas a partir do contexto social, faixa etária e postura diante do futuro, diante de um cenário sociocultural repleto de incertezas. Demonstra também que a escola é alvo de muitas expectativas, mas tem seus limites.

Sobre juventude e projetos de vida, a pesquisa partiu da ideia de Schutz (1979), de que “[...] o projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida” (LEÃO *et al.*, 2011b, p. 1071). Para realizá-lo, o indivíduo deve estabelecer um plano de ação que se propõe a realizar. O projeto refere-se à relação com o tempo futuro e às formas como os jovens lidam com essa realidade, pois, segundo a pesquisa, “[...] construir o futuro significa se aparelhar para enfrentar a descontinuidade” (LEÃO *et al.*, 2011b, p. 1073).

Segundo a pesquisa realizada, o projeto de vida implica adiar uma satisfação possível no presente em prol de garantir um futuro melhor. Nessa perspectiva, o tempo presente “prepara” o futuro. A partir dessa ótica, elaborar um projeto de vida e colocar esforços para realizá-lo torna-se uma responsabilidade do indivíduo, que assim justificará o lugar que ocupará quando adulto. Nos grupos de diálogos, as formulações foram sobre as expectativas de escolarização articuladas com o mundo do trabalho, indicando algumas profissões pretendidas e apontando a centralidade da escola e do trabalho na condição juvenil.

Sobre os jovens, seus projetos e Ensino Médio, o artigo apresenta alguns pontos de reflexão, como o desafio cotidiano da sobrevivência e o trabalho precoce, a persistência em dar continuidade aos estudos e a influência da família, especialmente das mães, na realização dos projetos de vida. A escola apresenta-se como um espaço para realização dos sonhos, exigindo-se um Ensino Médio que prepare o jovem para concorrer de forma mais igualitária no acesso às universidades públicas. Outros grupos de jovens esperavam o oferecimento de ensino técnico para oportunizar a inserção no mercado de trabalho.

A pesquisa aponta a necessidade de que sejam ofertadas várias modalidades de ensino nessa etapa da escolaridade, para atendimento à diversidade de interesses e necessidades dos jovens.

O desafio das escolas de Ensino Médio está em “[...] se constituírem em uma referência, na qual os jovens possam ter acesso a reflexões, informações, habilidades e competências, dimensões importantes para a construção de projetos de vida” (LEÃO *et al.*, 2011b, p. 1082).

Já na pesquisa “Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje”, Krawczyk (2013) procura debater sobre o Ensino Médio no Brasil, a partir das condições existentes nas instituições, das políticas educacionais e dos desafios colocados pela realidade social, econômica e política. Discute a expansão da obrigatoriedade do Ensino Médio, o caráter cultural da escola e o papel dessa modalidade de ensino para os jovens, assim como as novas demandas para os

docentes. Apresenta as instituições escolares com dificuldades de inclusão dos jovens e o desafio de promover relações democráticas e dar condições aos jovens de questionar valores e desnaturalizar a realidade.

A pesquisa aponta as dificuldades no trabalho de professores e diretores devido à ausência de condições básicas de exercício do magistério e reconhecimento da categoria, afirmando que as propostas político-educacionais criam apenas soluções paliativas, não garantindo a qualidade do ensino. Outro ponto de reflexão apresentado pela autora:

[...] a sobrevalorização dos indicadores de rendimento dos alunos que conduziu à mobilização institucional fortemente influenciada pela lógica organizacional das empresas, abandonando o desafio de renovar a racionalidade pedagógica. E, perante a impotência das escolas para encontrar respostas, surgiram os provedores/vendedores de ideias, cursos e materiais didáticos, seja para reorganizar a escola, seja para capacitar professores (KRAWCZYK, 2013, p. 766).

Afirma que o aumento da demanda do Ensino Médio ocorre numa estrutura pouco desenvolvida e não atende devidamente adolescentes e jovens mais carentes. Não oferece oportunidades reais de acesso a quem mais precisa e massifica o ensino. O Ensino Médio deve ousar, para atender à realidade socioeconômica do Brasil, marcada pela desigualdade e concentração de renda. Nesse enfoque, a escola deve aproximar o aluno do mundo contemporâneo, pois a escola moderna:

[...] é produto de um momento histórico, nasceu associada a determinadas circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas e instaurou uma forma educativa inédita que implica uma relação pedagógica e uma organização do processo de aprendizagem específicas (KRAWCZYK, 2013, p. 767).

A autora conclui que a mudança da escola é necessária, para que encontre seu espaço como instituição cultural perante as mudanças macroculturais, sociais e políticas. A mudança deve permitir a expansão das potencialidades humanas e a capacidade de pensar e agir em prol da coletividade, permitindo o desenvolvimento da reflexão.

A tônica que prevalece entre os autores é que as condições de funcionamento nas escolas públicas levam estudantes a relatar as precárias condições, o abandono e a falta de investimentos no Ensino Médio público, que tornam a escola desinteressante aos jovens. Apontam as distâncias e aproximações entre o que eles esperam da escola e o que ela oferece no contexto atual.

Contexto histórico-social da implantação do Ensino Integral no Estado de São Paulo

A educação contribui com o desenvolvimento humano, procurando oferecer às pessoas oportunidades para desenvolvimento de “[...] competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender”, conforme consta no Relatório para a *United Nations Educational, Scientific and Cultural* (UNESCO)¹⁷, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Nessa perspectiva, a educação brasileira obteve um grande avanço, a partir da Carta Constitucional de 1988, da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela UNESCO, e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Os compromissos assumidos nesses documentos fizeram com que a Secretaria Estadual de Educação (SEE) implantasse políticas educacionais para “[...] promover o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos na rede estadual” (SÃO PAULO, 2012a p. 8).

Um ponto muito discutido entre os pesquisadores e educadores é o resultado da ampliação do tempo escolar nos resultados educacionais:

Ampliar o tempo de permanência na escola equivale a criar as condições de tempo e de espaços para materializar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais (SÃO PAULO, 2012a, p. 8).

Defende-se a ideia de que a ampliação do tempo possibilita ao aluno uma convivência social que privilegia os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Segundo Delors (1998, p. 89): “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. O autor apresenta sua compreensão sobre a organização da educação:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p. 89-90).

¹⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O contexto sociopolítico exige da escola maiores oportunidades educacionais com qualidade para atender à atual demanda dos jovens, que são os sujeitos do processo educativo. Segundo as Diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI):

A escola pretendida pelo Programa Ensino Integral põe em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação (SÃO PAULO, 2012a, p. 9).

O PEI tem a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso dos estudantes, propondo ações que contribuem para a formação integral dos jovens, em todas as suas dimensões, porém nesta pesquisa o foco abordado foi a formação escolar.

De acordo com o que preconiza a LDB, nos artigos 34 e 87, §5º, a SEE iniciou, em 2006, o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), de acordo com a Resolução SE nº 89, de 11/12/2005, em seu Artigo 1º:

Artigo 1º - Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural (SÃO PAULO, 2005, p. 1).

A ETI foi um passo em direção à educação integral dos alunos do Ensino Fundamental. Depois de seis anos de sua implantação, a SEE avança novamente, oferecendo o PEI e tentando assegurar aos alunos do Ensino Médio, de acordo com o Artigo 2º, inciso I da Lei Complementar nº 1.164, de 04/01/2012:

[...] a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei (SÃO PAULO, 2012b, p. 1).

O PEI conta com estrutura, organização e funcionamento próprios. Os professores e equipe gestora em exercício nas escolas que aderiram ao programa cumprem uma carga horária de 8 horas diárias, totalizando 40 horas semanais, e realizam atividades multidisciplinares ou gestão especializada.

A Concepção do Programa de Ensino Integral

Tendo como referência o modelo de Escolas de Ensino Médio Integral de Pernambuco, concebido pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação e implantado naquele estado desde 2004, a SEESP procurou repensar o modelo de escola oferecido aos alunos e o papel que ela deve ter para o desenvolvimento do jovem na sociedade contemporânea. “Isso implica mudanças, tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar” (SÃO PAULO, 2012a, p. 11).

Na concepção do PEI, a ampliação da jornada escolar surge como uma estratégia para se obter a melhoria na qualidade da educação dos jovens. O tempo de dedicação dos profissionais para auxiliar o aluno a superar suas dificuldades, a importância de sua presença educativa, melhores condições de trabalho e formação continuada da equipe escolar propiciam melhores condições para cumprimento do currículo e obtenção de sucesso na aprendizagem.

[...] Com esse objetivo o Programa de Ensino Integral definiu um modelo de escola que propicia aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida. Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar (SÃO PAULO, 2012a, p. 12).

Nesse Programa, os profissionais envolvidos têm como responsabilidade, além das tradicionais, orientar os alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, oferecendo-lhes apoio na elaboração de seu projeto pessoal e profissional, para que superem suas dificuldades. Auxiliam-nos, portanto, a encontrar seu caminho.

O Programa Ensino Integral tem como aspectos: 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicação Plena e Integral à unidade escolar (SÃO PAULO, 2012a, p. 13).

Dessa forma, o modelo de ensino oferecido pretende garantir a melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Requer a revisão do Projeto Pedagógico existente e a resignificação dos currículos para atender aos princípios, premissas e valores do Programa.

Concepção do modelo pedagógico do PEI no Estado de São Paulo

Quatro princípios educativos foram escolhidos para construção do Modelo Pedagógico do PEI para orientar suas metodologias, tendo como referência a formação do jovem autônomo, solidário e competente: a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença, os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil.

Na operacionalização desse modelo pedagógico a escola terá: currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível e as aulas e atividades complementares se desenvolverão com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora em todos os espaços e tempos da escola (SÃO PAULO, 2012a, p. 13).

A formulação do modelo pedagógico baseou-se no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases¹⁸ e do Artigo 3º da Constituição Federal¹⁹. O destaque neste modelo é propiciar condições para elaboração de um Projeto de Vida, sendo o Protagonismo Juvenil um dos princípios educativos que sustenta o modelo.

O programa vê o jovem como fonte de iniciativa, liberdade, compromisso, e considera o Protagonismo Juvenil um dos princípios educativos. Todas as ações da escola devem se concentrar para apoiar o jovem a elaborar seu Projeto de Vida. Algumas estratégias são utilizadas para a construção de sua trajetória, dentre elas as disciplinas eletivas, que possibilitam a ampliação do universo cultural, o acolhimento para sensibilizar e envolver o aluno nesse modelo de escola, avaliação, nivelamento, orientação de estudos e atividades nos laboratórios, para excelência acadêmica.

O termo “Protagonismo Juvenil”, adotado pelo PEI, baseia-se nas orientações repassadas pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação em 2010, que define Protagonismo Juvenil como “[...] o processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto da ação de desenvolvimento de suas responsabilidades” (SÃO PAULO, 2012a, p. 15). Nesse enfoque, a escola deve propiciar ações protagonistas para tornar o jovem autônomo, solidário e competente, e para formá-lo. A prática pedagógica dos profissionais deve percebê-lo como fon-

¹⁸ Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

¹⁹ Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

te de iniciativa, liberdade e compromisso, levando-o a ser mais responsável por suas ações.

É necessário que o ambiente escolar seja cuidadosamente pensado de modo a permitir ao educando conquistar a autoconfiança, autodeterminação, autoestima, autonomia, capacidade de planejamento, altruísmo, perseverança, elementos imprescindíveis no desenvolvimento de suas habilidades e competências na conquista de sua identidade pessoal e social (SÃO PAULO, 2012a, p. 15-16).

A escola deve envolver os alunos na discussão e na resolução de problemas concretos do seu cotidiano e nas questões de interesse coletivo. Os alunos devem ter vez e voz no ambiente escolar, por meio da organização de atividades que levem à busca de soluções, valorizando a criatividade e ousadia inerentes dessa faixa etária, respeitando a identidade e os padrões culturais e articulando-os com o currículo oferecido.

No PEI, oportunizam-se algumas práticas e vivências que favorecem ações protagonistas, como as que ocorrem nos clubes juvenis e com os líderes de turma.

Os líderes de turma são jovens que se destacam numa classe por exercer a liderança, servindo de exemplo aos demais colegas e contribuindo para mudança de postura do grupo, auxiliando na solução dos problemas escolares e da comunidade, assegurando a participação dos alunos nas decisões que ocorrem na escola.

Os Clubes Juvenis são formados de acordo com o interesse dos jovens. Não são apenas espaços de lazer, mas sim de autonomia para organizar e gerir o grupo, procurando planejar ações e atingir metas, exercitando assim a convivência e práticas de gestão.

[...] é interessante lembrar uma das bases do paradigma do desenvolvimento humano, que pode ser resumida assim: “Aquilo que uma pessoa se torna ao longo da vida depende fundamentalmente de duas coisas: das oportunidades que teve e das escolhas que fez”. De fato, se pensarmos bem, cada um de nós é fruto das oportunidades que tivemos e das escolhas que fomos fazendo ao longo da vida. E algumas escolhas são determinantes em nossa trajetória pessoal. Como a escolha daquela ou daquele com quem vamos compartilhar nossa vida ou a escolha da profissão que vamos seguir (COSTA, 2001, p. 14).

Segundo o dicionário Aurélio, o termo “Projeto” significa ideia para executar ou realizar algo futuro.

Projeto de vida é um plano, uma previsão que o jovem faz para organizar

seu futuro. Colocando as ideias no papel, poderá visualizar as melhores trajetórias que deve traçar para alcançar seus sonhos. Para realizar essa tarefa, deve ter em mente o que busca, os valores que o ajudarão a decidir o que é melhor e o caminho a seguir.

A adolescência, porém, é uma fase determinante. Nela o jovem avança, aos poucos, sob duas construções socioexistenciais da maior importância: a da identidade e a de um projeto de vida. Na formação da identidade, ele deve aceitar a si mesmo e se compreender, condições vitais para a aquisição da auto-estima, autoconceito, autoconfiança e visão descejaante em face do futuro. Essas conquistas criam condições básicas para a efetivação de um projeto de vida, ou seja, o caminho a ser percorrido entre o ser e o querer-ser na vida de cada pessoa (COSTA, 2001, p. 39-40).

O Programa foi proposto para auxiliar o jovem, oferecendo-lhe uma formação adequada para que possa ter chances de vencer obstáculos e realizar os seus sonhos. “O Projeto de Vida é um meio de motivar os alunos a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas” (SÃO PAULO, 2012a, p. 18).

O Projeto de Vida nasce nas oficinas do acolhimento. As atividades que os alunos realizam no primeiro momento em que chegam a esse novo modelo de escola possibilitam-lhes uma reflexão sobre as atitudes em relação ao seu aprendizado e suas expectativas em relação à escola. Essa reflexão provoca mudanças de atitudes. Cabe aos professores garantir a qualidade do ensino oferecido, e aos alunos, a corresponsabilidade pelo seu desenvolvimento. A escola pretende auxiliar o jovem a adquirir uma visão articulada de si mesmo e do mundo, para que possa sustentar suas escolhas, gerenciar seus projetos e organizar seus estudos.

O acolhimento é uma atividade pedagógica que ocorre nos primeiros dias de aula com os alunos ingressantes no Programa. É realizado pelos jovens que estão no PEI e que experimentaram as práticas e vivências do protagonismo juvenil na escola. Tem por objetivo recepcionar os novos alunos, por meio de atividades que levem ao diálogo. Promovem-se troca de experiências e esclarecimento de dúvidas sobre o Programa, o que facilita a integração no grupo e também a introdução de alguns conceitos e metodologias que formam a base desse modelo de escola. Por meio dos registros das atividades realizadas nesse período, que levam o jovem a uma reflexão sobre seus objetivos e sonhos, são levantados os dados para o vice-diretor, que é o responsável, nesse Programa, pelo acompanhamento do Projeto de Vida. Assim, ele apresenta aos professores os focos de interesse dos alunos. Esses dados são essenciais para definição de quais disciplinas eletivas serão oferecidas ao aluno.

A perspectiva de avaliação nesse Programa prevê a necessidade de realizá-la em caráter formativo, como instrumento para melhoria do ensino e aprendizagem,

tendo em vista que os alunos precisam adquirir uma série de competências e habilidades, para obterem êxito em seu Projeto de Vida. Dessa forma, organizam-se avaliações diagnósticas durante o processo de aprendizagem, para identificar as dificuldades dos alunos e, a partir da análise dos resultados, realiza-se o nivelamento como uma estratégia para que todos tenham os conhecimentos necessários a uma determinada série escolar.

Assim, a avaliação tem como finalidade verificar a evolução no domínio de competências e habilidades pelos educandos, após o período de implementação das ações recomendadas para o Processo de Nivelamento das Aprendizagens, bem como oferecer informações que orientem as ações de formação dos professores nos conteúdos necessários ao apoio do aluno dessas escolas (SÃO PAULO, 2012a, p. 26).

As disciplinas eletivas constam da parte diversificada do currículo da escola integral. Por meio delas há a possibilidade de “[...] propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens, plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais” (SÃO PAULO, 2012a, p. 29).

De acordo com os registros das atividades do acolhimento relacionadas ao Projeto de Vida dos alunos, os professores procuram oferecer temas que possam colaborar nesse processo, favorecendo a aquisição de conhecimentos que atendam à demanda apresentada. Independentemente da série, o aluno escolhe a disciplina eletiva que o interessa e que favorece encaminhamentos futuros, tanto acadêmicos quanto voltados ao mundo do trabalho.

A disciplina Orientação de Estudos, constante na matriz curricular do PEI, foi elaborada considerando que aprender a estudar é primordial no desenvolvimento dos estudantes. Tem como objetivo oferecer metodologias e instrumentos para que o aluno possa realizar abordagens adequadas do conteúdo estudado.

Desenvolver o hábito de estudo engloba práticas de leitura e escritas diversificadas e situações de aprendizagem que possibilitem aos jovens a apropriação de diferentes formas de estudar.

Por meio de atividades experimentais, o jovem tem a oportunidade de manipular materiais e equipamentos do laboratório, estabelecendo relações, construindo conhecimentos na prática, melhorando assim seu desempenho escolar.

Modelo de Gestão do Ensino Integral

O modelo de gestão do PEI possibilita o acompanhamento e monitoramento das atividades pedagógicas. Baseia-se na experiência empresarial, orga-

nizada para atender às necessidades das unidades escolares. Procura-se realizar uma gestão integrada entre todos os componentes do grupo, estabelecer acordos quanto aos resultados esperados e ações, analisar os resultados obtidos e refazer o trajeto, quando necessário, para alcançar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. A revisão da trajetória educativa deve ser realizada periodicamente e atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

O modelo de gestão utilizado considera a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)²⁰. É composto pelos princípios e conceitos do modelo pedagógico e o modelo de gestão que são “[...] instrumentalizados no Plano de Ação, que se desdobram nos Programas de Ação de todos os profissionais e demais instrumentos essenciais à gestão escolar” (SÃO PAULO, 2012a, p. 34). Via indicadores, verifica-se se as metas estabelecidas estão sendo cumpridas.

Para que o Plano de Ação da escola alcance seus objetivos, deve-se partir da análise do reconhecimento da identidade da comunidade escolar, que deve compreender a missão da escola para tomar decisões e estabelecer estratégias, conhecer os valores e as premissas que nortearão todo o trabalho escolar.

A SEESP propõe como Missão, para as Escolas de Tempo Integral: “Ser núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (SÃO PAULO, 2012a, p. 35).

Para cumprir sua missão, a perspectiva de visão de futuro do programa, baseada nos estudos de Galvão e Oliveira (2009, p. 77), “[...] indica o rumo, sinaliza o que a escola deseja ser, projetando expectativas para determinado horizonte de tempo, apontando a distância entre a situação real e a situação desejada”.

A SEESP também indica os valores que devem embasar o programa:

[...] a oferta de um ensino de qualidade; a valorização dos educadores; a gestão escolar democrática e responsável; o espírito de equipe e cooperação; a mobilização, engajamento, comprometimento da rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem voltado ao espírito público e cidadania e a escola como centro irradiador da inovação (SÃO PAULO, 2012a, p. 36).

O Plano de Ação, segundo o PEI, é um elemento norteador das ações escolares e segue as premissas definidas como

²⁰ INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), 2005.

[...] princípios ou conceitos fundamentados em valores que, expressos na forma de afirmações, devem nortear as políticas e as ações de uma organização. Fornecem parâmetros em relação ao que deve ou não ser feito e em relação aos modos de fazer (GALVÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 78).

Dentre as premissas, destaca-se o Protagonismo Juvenil, em que o jovem é considerado o ator de sua própria história, aquele que constrói seu projeto de vida. O PEI segue a definição de Costa e Vieira (2000), percebendo o jovem como alguém capaz de ter iniciativa, realizar projetos e ações que solucionem os problemas de seu cotidiano. O envolvimento e a participação do jovem nas situações e resoluções de problemas que ocorrem em casa, na escola e na comunidade é que farão a diferença no programa.

Outra premissa é a formação continuada. Para que os profissionais estejam atualizados como educadores para atender a contento às demandas atuais, precisam constantemente buscar aperfeiçoamento profissional. Não podem esquecer que os exemplos repassados aos alunos na busca constante do conhecimento e prazer pelo estudo servirão de apoio e incentivo para muitos jovens.

Como as ações do PEI estão voltadas para a obtenção de melhores resultados educacionais, utilizando de forma eficiente às ferramentas de gestão, outra premissa que se destaca é a excelência em gestão.

A premissa da corresponsabilidade faz com que todos os envolvidos no programa sejam responsáveis pela melhoria dos resultados escolares, atuando com mais dedicação e comprometimento por uma educação de qualidade. Já a última premissa citada nas Diretrizes do Programa é a da replicabilidade, ou seja, as escolas participantes do PEI devem ser multiplicadoras do programa, de forma a difundir tecnologias para a melhoria do ensino na rede estadual.

Na perspectiva do PEI, o monitoramento das ações para melhor otimização do tempo que o aluno permanece na escola, os ciclos de acompanhamento formativo e a formação continuada dos professores e equipe gestora com dedicação exclusiva proporcionam aos jovens alguns diferenciais para auxiliá-los na elaboração do Projeto de Vida. Na percepção desta pesquisadora, atualmente podem minimizar uma série de problemas e insatisfações dos jovens com relação às escolas regulares.

2.4 Juventude

A definição de juventude é abrangente devido à heterogeneidade do real e as representações desse grupo no imaginário social. Segundo Abramo (1994), dentre uma série de imagens construídas, é possível identificar algumas definições básicas e generalizadas.

A noção mais usual de juventude refere-se a uma faixa de idade, um período da vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e uma série de mudanças psicológicas e sociais ocorre, quando esta abandona a infância para processar a sua entrada no mundo adulto (ABRAMO, 1994, p. 1).

Nesta primeira visão, juventude é uma etapa de transição, uma fase de preparação para a vida adulta. Nessa etapa, o jovem é apreendido pela sua negatividade, ou seja, não é mais criança, mas ainda não é adulto.

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, bem como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (CARRANO; DAYRELL, 2002, p. 2).

Outra visão é que eles estão à margem da vida social, num tempo de liberdade e prazer, num período de experimentações marcado por problemas sociais. Constatou-se que essas concepções são homogeneizadoras, pois atribuem aos jovens características, valores, desejos, condições de vida iguais para todo um grupo. São também estigmatizadoras, pois consideram determinados estigmas sobre os jovens inatos e naturais, comuns nessa fase da vida. Dayrell (2003) afirma que se devem questionar essas imagens dos jovens e compreendê-los pelo que são, e não pelo modelo de ser jovem apresentado.

Abramo (1994) acrescenta que somente em algumas formações sociais a juventude tem destaque e visibilidade social. Conclui que a compreensão desse período da vida é variável na sociedade e que as categorias de idade são construções históricas. Novaes (2006) ressalta que pensar a juventude brasileira é considerar a diversidade contextual e sociocultural e apreender as marcas geracionais comuns que caracterizam um determinado momento histórico.

Deve-se pensar a juventude como uma etapa da vida, parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos com especificidades próprias.

O Estatuto da Juventude, criado pela Lei 12.852/2013, define como jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. No Brasil, cerca de 51 milhões²¹ de brasileiros representam essa população. Porém, para analisar o jovem, devem ser considerados os conceitos já apresentados, que também são expressos no documento elaborado pelo Ministério da Educação:

Juventude é uma categoria socialmente produzida. Temos de levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a esta fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhe é dado ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos (BRASIL, 2013, p. 13).

²¹ Segundo dados do Censo 2010 do IBGE.

Ela é também uma construção histórica. Vários autores (ÁRIES, 1981; ELIAS, 1994; PERALVA, 1997; ABRAMO, 1994), citados no documento “Formação de Professores do Ensino Médio”, elaborado pela Secretaria da Educação Básica (BRASIL, 2013), apontam a juventude como uma categoria social com destaque nas sociedades industriais, resultado das mudanças na família, generalização do trabalho assalariado e surgimento da escola.

A juventude é uma condição social devido a transformações de uma faixa etária e, ao mesmo tempo, um tipo de representação, por estar relacionada a construções históricas e sociais ligadas a períodos da vida.

A passagem da adolescência para a juventude é marcada por mudanças biológicas, psicológicas e de inserção social, parte de um processo dinâmico de crescimento. É um período determinado, e não uma passagem ou preparação para a vida adulta, pois o jovem irá inserir-se na sociedade. Ele precisa descobrir todas as possibilidades de inserção, desde afetivas até profissionais, diante da diversidade cultural e das condições desiguais de acesso a bens econômicos, culturais e educacionais. Dayrell e Reis (2007), no texto intitulado “Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino Médio”, procuram conceituar juventude:

[...] a juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contexto históricos, sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais [...], culturais [...], de gênero e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mutações sociais que vem ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeito que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere (DAYRELL; REIS, 2007 p. 3).

O artigo “A juventude de hoje: (re) invenções da participação social”, de Novaes & Vital (2005, p. 109), também aborda a importância de compreender a juventude: “Compreender a juventude de hoje é compreender o mundo de hoje. Os dilemas e perspectivas da juventude contemporânea estão inscritos em um tempo que conjuga um acelerado processo de globalização e crescentes desigualdades sociais”.

As autoras observam que, na sociedade moderna, juventude é compreendida como um tempo de construção de identidades e de definição de projetos de futuro, um período em que os indivíduos processam sua inserção nas diversas dimensões da vida social: responsabilidade com família própria, inserção no mundo do trabalho, exercício pleno de direitos e deveres de cidadania.

Portanto, há uma diversidade de modos de ser jovem. É importante que

cada professor possa construir, com os jovens, um perfil social, cultural e afetivo em relação ao grupo, de modo que conheça os sujeitos reais que convivem na escola, seu modo de ser, suas necessidades e expectativas.

Segundo Melucci (2001, p. 5), “[...] ser jovem não é tanto um destino, mas escolha de transformar e dirigir a existência”.

Na sociedade, família e escola constituem-se contextos que promovem o desenvolvimento humano, pois compartilham funções sociais, políticas e educacionais que influenciam na formação do indivíduo.

Segundo Dessen & Polonia (2007, p. 22), família e escola são “[...] instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”.

No texto “Educação: tendências e desafios no século XXI”, Costa (2000) responde algumas indagações sobre juventude e educação, com reflexões sobre os valores que pretende transmitir aos jovens. Esses valores devem ser vivenciados com práticas educativas que possam estar presentes na vida dos educandos de forma construtiva, emancipatória e solidária.

De acordo com esse entendimento, educar “[...] é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais” (COSTA, 2000, p. 47). O jovem passa a ser, segundo o autor, fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade. Fonte de iniciativa porque deve envolver-se e agir no processo pedagógico; fonte de liberdade para que, diante de alternativas, possa decidir, como parte do processo de seu crescimento pessoal e como cidadão; fonte de compromisso, pois deve responder pelos seus atos, assumindo responsabilidades para formar-se como jovem autônomo, solidário e competente.

O desafio que a escola de Ensino Médio tem é oferecer inúmeras possibilidades de acesso aos jovens à continuidade de formação escolar voltada para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, competências e valores de solidariedade e cooperação.

Considerações finais

Segundo os participantes da pesquisa, a permanência da equipe gestora e dos professores em regime de dedicação plena e integral, o uso de novas metodologias e a preocupação dos profissionais com a formação contínua contribuem significativamente para a melhoria do ensino.

Um fator que se destaca para a execução do PEI é a ampliação do tempo escolar. É possível constatar que, em decorrência do maior tempo em que o jovem se dedica à escola, ampliam-se as oportunidades de estudos do currículo, para enriquecimento e diversificação de novas abordagens didático-pedagógicas.

O modelo de gestão do PEI apresenta um sistema de planejamento, gerenciamento e avaliação que permite o monitoramento das atividades desenvolvidas no âmbito escolar, realizando os ajustes necessários em seu percurso para alcançar bons resultados.

Em contrapartida, o cenário atual aponta que, devido a condições socioeconômicas, não são todos os jovens que podem optar por esse modelo de ensino. Assim, a escola torna-se seletiva e excludente, situação que vai contra a democratização do ensino.

Como afirma Azanha (2004, p. 344), “A democratização da educação é irrealizável intra-muros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica”.

Para a maioria do público que frequenta o Ensino Médio Regular público estadual ainda não ocorreram mudanças expressivas que melhorassem a qualidade do ensino ou que garantissem a redução nas taxas de evasão e reprovação. Permanece a visão de uma escola pública que caminha com muitas dificuldades e sem atrativos aos jovens.

O desafio de hoje é aliar a escola à realidade do jovem, considerando o cotidiano familiar e social do aluno, pensando em medidas pedagógicas e estratégicas que possam auxiliar no desenvolvimento integral dos estudantes.

Pode-se compreender que, para o jovem, a escola é um espaço de ascensão social e realização pessoal que pode auxiliá-los no desenvolvimento integral. Desse modo, deve garantir-lhe o direito de aderir a um modelo de ensino que o auxilie em seu projeto e vida.

Nesse sentido, são várias contribuições pontuais que esse modelo de ensino oferece, na visão dos alunos, na elaboração do seu projeto de vida, atividade prevista no currículo do PEI. Destacam-se: as disciplinas complementares, como as disciplinas eletivas que desenvolvem temas que auxiliam o desenvolvimento dos projetos de vida dos alunos; as práticas experimentais nos laboratórios, que incentivam o ensino por investigação; a orientação de estudos, que propicia aos estudantes conhecer e utilizar técnicas e estratégias de estudo; o nivelamento, que visa promover as habilidades básicas não desenvolvidas com utilização de estratégias metodológicas diferenciadas; os clubes juvenis, como espaços coletivos destinados à prática e vivência do Protagonismo Juvenil; e, a atuação dos tutores,

para atendimento aos alunos em suas diferentes necessidades, apoiando-os na realização de seus Projetos de Vida.

Outra preocupação importante é com a ampliação das escolas na adesão ao PEI. Para expansão do programa, a Secretaria da Educação deve realizar ações para oferecer às novas escolas infraestrutura, materiais, equipamentos, formação e suporte necessário, da mesma forma que fez com as dezesseis primeiras escolas, sem perder a qualidade e atendimento, para não correr o risco de tornar-se mais um Programa sem continuidade na história da educação do Estado de São Paulo.

Concluindo, constata-se que o PEI tem propiciado aos jovens inúmeros benefícios. Nesse sentido, vale o aprofundamento dos dados encontrados na análise realizada, a fim de que, por meio desta pesquisa e outras que abordam o assunto, a gestão de políticas educacionais da Secretaria Estadual de Educação possa aprimorar-se e investir no PEI e em outros programas voltados à garantia do acesso e permanência dos jovens no Ensino Médio. Assim, será possível estender a todos o direito a uma educação de qualidade.

Referências

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo, Scritta, 1994.

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 335-344, 2004.

BRASIL. **Lei 8069** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 07 set. 2014.

_____. **Lei 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as bases e diretrizes da educação nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 10 jun. 2014.

_____. Emenda Constitucional nº 59/2009 . 2009

BRONFENBRENNER, Urie. **Ecological system theory**. *Annals of Child Development*, 6, 1989.

CARRANO, P. C. R.; DAYRELL, J T. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. São Paulo: Mimeo, 2002.

COSTA, A. C. G. **Por Uma Pedagogia da Presença**. Ministério da Ação Social, Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, Governo do Brasil, 2001.

COSTA, A. C. G.. **O Professor Como Educador**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, v. 332, 2000.

DAYRELL, J. T. O Jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 24, p. 40-53, set/out/nov/dez. 2003.

DELORS, J., *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf>. Acesso em 19 jul. 2014.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

GALVÃO, M. C. C. P.; OLIVEIRA, L. M. **Desenvolvimento Gerencial na Administração Pública do Estado de São Paulo**. Secretaria de Gestão Pública/FUNDAP, 2009.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto: Educação integral e tempo integral**. Brasília: INEP, v.22, n.80, p. 65-81, abr. 2009.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/programas/educacao-de-qualidade/escolas-em-tempo-integral/foco-de->>. Acesso em 27 jul. 2014.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2013.

LEÃO, G.; *et al.* Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Caderno Cedes**, v. 31, n. 84, p. 253-273, 2011a.

_____. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011b.

MELUCCI, Alberto. **A Invenção do Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOVAES, R; VITAL, C. A juventude de hoje:(re) invenções da participação social. **Associando-se à juventude para construir o futuro**, p. 107-147, 2005.

NOVAES, R. **Juventude e sociedade: jogos de espelhos sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas**. 2006. Disponível em: <<http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a38-novaes.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 89, de 11/12/2005. Dispõe sobre o projeto escola de tempo integral.

_____. **Lei Complementar nº 1.164**, de 04 de janeiro de 2012 de São Paulo, 2012a. Disponível em: < <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>>. Acesso em 10 jun. 2014.

_____. **Desempenho escolar Estado de São Paulo 2010 - 2012**. Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. CIMA/SEESP. São Paulo/SP, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2site-box/arquivos/documentos/433.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

*Representações sociais da educação ambiental, uma análise com
professores do Ensino Fundamental II de uma Rede Pública*

Iraelza F.Coelho Monteiro

Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro

Segundo Sachs (1995), a Educação Ambiental (EA) não foi prioridade educacional durante o longo período que se sucedeu à Segunda Guerra Mundial, fase marcada por múltiplos conflitos e violações dos direitos humanos no que concerne à expressão nos aspectos políticos, religiosos e culturais. Somente a partir da década de 1960 iniciaram-se discussões relacionadas às questões ambientais, bem como algumas pesquisas se intensificaram. Em decorrência disso, os cientistas começaram a disseminar a urgência em cuidar do meio ambiente, preocupação até então apresentada estritamente quanto ao aspecto conservacionista.

Nesse sentido, Bussolotti & Ortiz (2015) afirmam que, mediante a necessidade de revisão das ações humanas frente à exploração abusiva dos recursos e de repensar novas posturas é que emergiram as ações educativas da EA. Sendo assim, somente após algumas manifestações sociais relacionadas a eventos catastróficos advindos da industrialização, das guerras mundiais, da ocupação das grandes cidades e dos efeitos da mudança da qualidade de vida é que se afirmou, verdadeiramente, a EA.

Entretanto, na maioria das vezes as discussões sobre EA infelizmente ainda ficam restritas ao campo filosófico, distantes da realidade das nossas escolas e de sua efetiva implantação. Conforme afirma Dias (2010), a EA no Brasil é pontual e fractal. Mesmo, que existam documentos oficiais que apontem excelentes orientações estruturais para o seu bom desenvolvimento da EA, nem sempre são efetivadas ações para sua real implantação. O esforço de qualificação é mínimo, e há necessidade de novas pesquisas e coleta de dados que fundamentem a compreensão das facilidades e dificuldades encontradas para o desenvolvimento da EA em ambiente escolar.

O autor Gadotti (2008) defende a EA como meio primordial para uma educação que tenha por premissa a busca pela sustentabilidade, numa perspectiva que significa educar para uma vida voltada a ações simples. “Nossas vidas precisam ser guiadas por novos valores: simplicidade, austeridade, paz, serenidade, saber escutar, saber viver juntos, compartilhar, descobrir e fazer juntos” (GADOTTI, 2008, p. 76).

Constituindo-se como uma ferramenta de excelência no cenário que conduz à formação da noção para cidadania, a EA permeia a comunicação entre os contextos, sociedade e meio ambiente. Nessa concepção, para Loureiro (2012) a EA apresenta elementos primordiais que ampliam e favorecem o desenvolvimento de práticas dialógicas acerca da realidade, favoráveis à formação de atitudes e

cooperação com mudanças atitudinais, procedimentais e comportamentais, em uma perspectiva crítica.

Neste artigo, busca-se divulgar os resultados obtidos em uma pesquisa realizada com professores do Ensino Fundamental II, a partir das Representações Sociais da EA no contexto de escolas municipais da rede pública de um município do vale do Paraíba paulista.

Objetivou-se identificar como os professores representam a EA, e por meio de suas representações buscou-se verificar quais são os pressupostos sinalizados pelo grupo, a partir de ações ou projetos desenvolvidos no cotidiano institucional.

Método

Este estudo faz parte integrante de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté-UNITAU.

Para que se obtivesse um resultado significativo voltado às questões da EA na visão representativa dos docentes do ensino fundamental da rede pública, esta pesquisa foi organizada a partir de uma abordagem exploratória, descritiva e com base na Teoria das Representações Sociais - TRS (MOSCOVICI, 1961).

As representações sociais permitem compreender e explicar a realidade, isto é, como os indivíduos adquirem conhecimentos e os integram num quadro assimilável por eles (o senso comum), e tudo isso de modo coerente com seus valores e seu funcionamento cognitivo (CHAMON, 2014, p. 307).

À época da coleta de dados, dezembro de 2016, o quadro geral de professores na rede municipal totalizava 1.958 docentes, 828 deles atuantes no ensino fundamental II. Apesar de se ter trabalhado apenas com uma circunscrita parte do conjunto de docentes de toda a rede municipal de ensino, acredita-se que os resultados obtidos revelam as RS dos professores a respeito da EA no Ensino Fundamental II daquela rede de ensino.

Os sujeitos participantes da pesquisa 41 professores do ensino fundamental II, da rede pública de um município do vale do Paraíba paulista que ministram aulas do 6º ao 9º ano nas áreas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Ensino Religioso e Inglês.

A coleta de dados foi realizada em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, em cinco escolas de ensino fundamental II situadas em localidades

diferentes do município, uma delas na zona rural e quatro na zona urbana.

Os instrumentos de coleta foram diversificados: entrevistas, questionários e desenhos. Ao todo foram realizados quarenta e quatro 41 questionários e entrevistas nas cinco escolas, com professores que ministram aulas nas diferentes disciplinas do currículo (16 participaram das entrevistas e 25 responderam ao questionário). Dos 41 docentes, 25 provenientes de três escolas diferentes aceitaram participar da dinâmica de grupo, expressando suas representações por meio de desenhos coletivos.

Buscando preservar a identidade das escolas que fizeram parte desta pesquisa e também valorizar a solicitude com que os docentes se propuseram a participar, foi solicitado eles que escolhessem nomes de exemplares de árvores componentes da flora brasileira para identificar as escolas participantes, as quais ficaram assim denominadas: Escola 1 - Ipê Amarelo; Escola 2 - Pinheiro do Paraná; Escola 3 - Paineira; Escola 4; Guapuruvu; e, Escola cinco 5 - Flamboyant.

A escolha e definição desses nomes que representariam a identidade da escola foi realizada a partir de reflexões dos professores, durante a dinâmica de grupo para elaboração dos desenhos coletivos. Observou-se que as preferências se originaram a partir de recortes de memória relativos à infância, às brincadeiras de rua ou de lembranças de árvores próximas ou que existiram nas escolas e não foram preservadas.

Em relação à dinâmica para elaboração dos desenhos, foram proporcionados materiais e ambiente propícios à criação. Partiu-se do pressuposto de que os professores deixariam de se envolver pelos significados subjacentes às suas práticas pedagógicas e pelos sentidos mais subliminares que compõem as suas RS sobre a EA nas escolas de Ensino Fundamental II.

Para elaboração dos desenhos, cada grupo de três professores recebeu uma cartolina medindo 50 cm por 66 cm, em que havia o contorno do mapa do município, Nesse mapa estava sinalizada a localização das escolas. Foram providenciados materiais para expressões lúdicas, como tintas e canetas coloridas. Os interlocutores da pesquisa foram orientados a seguir um roteiro norteador para delimitar parcialmente as possibilidades interpretativas dos grupos, visto que, apesar das estratégias subjetivas, a sua utilização implica objetivos claros.

Os materiais coletados por meio dos questionários e das entrevistas foram analisados e sistematizados pelo ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*), um software criado na década de 1970 que trata os dados textuais transcritos de discursos orais a partir da leitura do texto, da classificação das unidades de contexto e da descrição da classificação efetuada, organizando-as e classificando-as em listas e de forma coerente, facilitando assim

a fase interpretativa do estudo. Se para analisar o conteúdo textual recorreu-se ao ALCESTE, a análise dos desenhos apresentados neste estudo amparou-se na Teoria das Representações Sociais, conforme sugere Franco (2007).

Toda análise de conteúdo implica comparações contextuais [...] Isso não significa, porém, descartar a possibilidade de se realizar uma sólida análise acerca do conteúdo “oculto” das mensagens e de suas entrelinhas [...]. Resumindo: o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente (FRANCO, 2007, p. 16-17).

As Representações Sociais permitem esclarecer e explicar como os indivíduos processam os conhecimentos adquiridos a partir de um quadro de sentidos já experimentado por eles, o senso comum, integrando tudo isso em um único sistema de significados coerente e lógico (CHAMON *et al.*, 2014).

Para fins deste artigo foram analisados e utilizados os dados coletados por meio dos discursos apresentados a partir de quatro classes selecionadas pelo programa ALCESTE e de um desenho elaborado pelos professores.

Para compreender o entrelaçamento dos dados, durante o procedimento de análise recorreu-se à estratégia da triangulação (MINAYO, 2005), considerando o perfil sociodemográfico dos professores, a análise dos discursos apreendidos pelos questionários e pelas entrevistas, e a apreciação dos desenhos e das falas obtidas durante a dinâmica de grupo.

Resultados

Perfil Sociodemográfico dos Professores

Para melhor compreender a atuação do grupo docente, neste estudo procedeu-se à elaboração de um gráfico da distribuição de professores por disciplina.

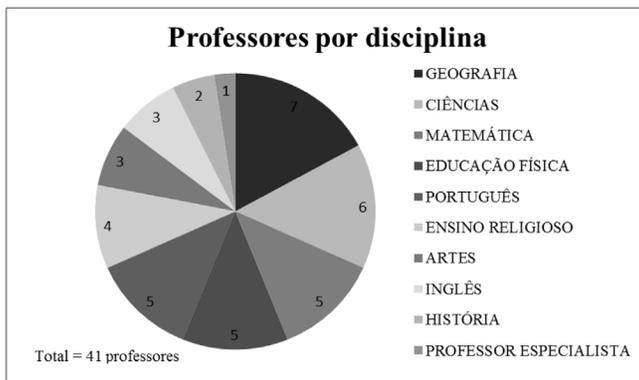


Gráfico 1: Professores distribuídos por área do conhecimento

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como pode ser observado (Gráfico 1), a aceitação em participar da pesquisa se dá entre professores de diferentes disciplinas. Cabe esclarecer que a categoria “professor especialista” abrange aqueles profissionais da Pedagogia que atuam diretamente no trabalho com alunos que apresentam algum tipo de deficiência intelectual e/ou educacional. Esses professores possuem especialização na área.

Observa-se que o número maior de professores das disciplinas Geografia e Ciências leva à suposição de que a pouca adesão dos professores das demais disciplinas à pesquisa seja uma característica das RS da EA. De acordo com Sauv e (2005), a EA pode tamb em ser compreendida a partir de um viés conservacionista. Seu papel nas escolas ficaria focado   transmissão conteudista, agrupada às “[...] proposições centradas na ‘conservação’ dos recursos, focado nos aspectos relativos   sua qualidade e   sua quantidade” (SAUV E, 2005, p. 19). O mesmo ocorreria com os demais elementos relacionados à biodiversidade. Supõe-se que, com essa visão, devido à caracterização dos conteúdos curriculares caberia a algumas disciplinas a responsabilidade pelo desenvolvimento da EA nas escolas. Nesse sentido, pode-se compreender que a EA ainda é pensada como responsabilidade das disciplinas de Geografia e Ciências, possivelmente em função da crença arraigada entre os docentes de que sua temática seja prerrogativa dessas disciplinas ou de que somente os profissionais dessas áreas estariam “capacitados” para tratar o tema.

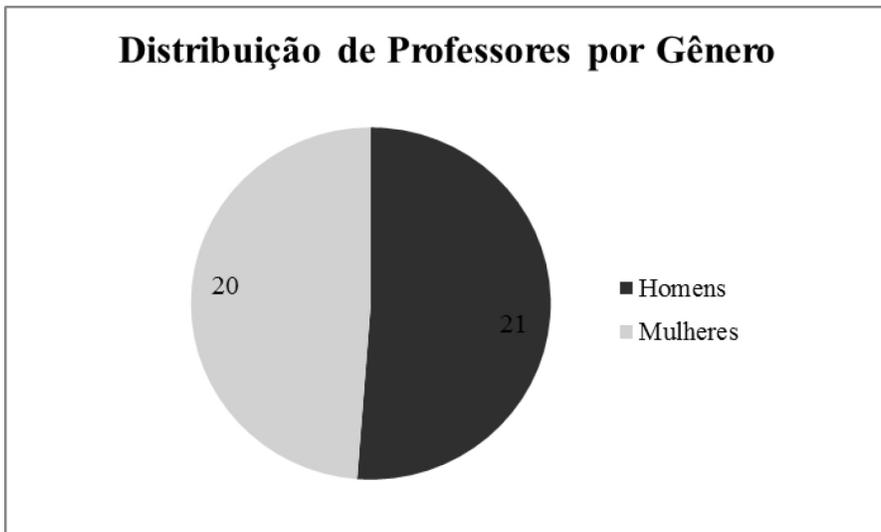
Mesmo assim, os docentes de outras áreas do conhecimento participaram relativamente da pesquisa, pressupondo que as RS dos professores acerca da EA no Ensino Fundamental indicam que se pode difundir um diálogo com os pressupostos teóricos e os documentos que norteiam as ações governamentais, especialmente com os PCN (1997). “Cada professor pode contribuir decisivamente ao explicitar os vínculos de sua área com as questões ambientais” (BRASIL, 1997, p.195). Sendo assim, tanto os PCN(1997) quanto a participação dos docentes desta pesquisa (oriundos de diversas áreas do conhecimento) trazem indícios de que há uma noção de responsabilidade compartilhada que constitui fator relevante nas RS dos docentes sobre a EA.

Assim, como ocorre um diálogo entre os docentes, Suarez e TB da Silva (2016) afirmam que é justamente nas escolas que a EA deve ser realizada, por meio de projetos e atividades que se inter-relacionam e transitam entre as diferentes áreas do conhecimento, não cabendo somente às disciplinas do currículo que tratam de assuntos voltados à natureza.

[...] essa inserção enfática da EA nas escolas, sobretudo na Educação Básica, nos leva a questionar e refletir acerca da formação dos professores, uma vez que a temática, sendo caracterizada como transversal, não pode ser tratada de maneira disciplinar e fragmentada, apenas nos currículos de Ciências, Biologia e, por vezes, Geografia (SUAREZ e TB da SILVA, 2016, p.7).

Segundo a definição de Sauvé (2005), as discussões analisadas nesta pesquisa evidenciam características de uma EA ancorada em concepções orientadas pela corrente de tipo conservacionista/ recursista.

O Gráfico 2 reproduz a distribuição dos professores por gênero, apontando que é equilibrada quanto ao número de docentes que se declararam do sexo feminino e masculino. Esses resultados diferem dos dados apontados na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis, 2014), que afirma ser o perfil do professor brasileiro composto predominantemente por mulheres, que representam 71% do total de professores no Brasil. Essa diferença em relação à realidade dos professores no Brasil provavelmente ocorreu em função do recorte da pesquisa, uma vez que os interlocutores atuam apenas no Ensino Fundamental II.



Gráfico 2: Distribuição dos Interlocutores da Pesquisa segundo o G nero

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No Gráfico 3, em relação   declaração da idade, foram identificadas três faixas etárias principais, denotando-se uma predominância significativa entre 26 anos e 55 anos, somando mais de 63% do total de participantes da pesquisa. Há distribuição praticamente equitativa entre os sexos, com 17 homens e 18 mulheres.



Gráfico 3: Distribuição dos Professores da Pesquisa por Faixa Etária
 Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dos 41 docentes entrevistados nesta pesquisa, os estudos apontam que 12 se encontram entre 36 e 45 anos. Segundo dados da UNESCO (2004), no Brasil a média de idade dos docentes é de trinta e sete (37) anos, o que os caracteriza, em relação a outros países, como relativamente jovens. Assim, os interlocutores participantes desta pesquisa se situam na média de idade dos professores brasileiros, ou seja, cerca de 30 % se aproximam da média nacional.

Já o Gráfico 4, apresenta os professores quanto ao tempo de exercício na profissão. Percebe-se que mais da metade dos interlocutores atua na profissão, desempenhando o papel de professores há aproximadamente 10 anos. Esse grupo perfaz o total de vinte 22 professores, na amostra dos 41 pesquisados.

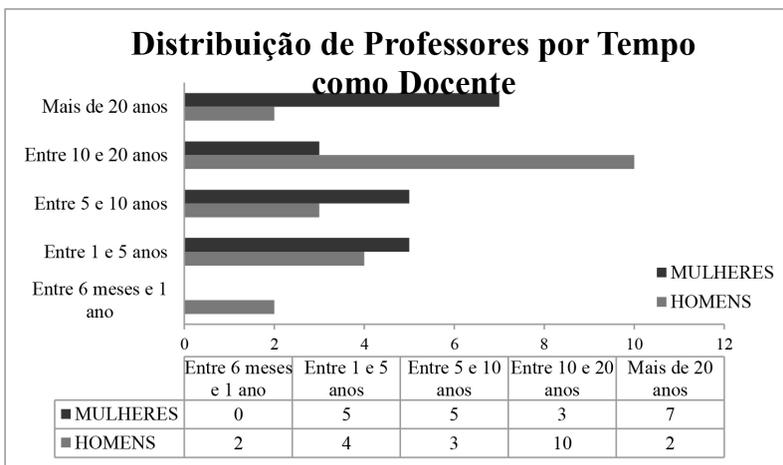


Gráfico 4: Distribuição dos Interlocutores da Pesquisa conforme o Tempo de Exercício na Profissão
 Fonte: Elaborado pelas autoras.

Desse modo, o número de mulheres apresenta uniformidade na distribuição, permeando entre as faixas de tempo de atuação, com exceção da primeira faixa, entre 6 meses e 1 ano, que não compreende nenhuma professora. Já em relação aos homens, nota-se grande concentração de professores com tempo de atuação entre 10 e 20 anos, compreendendo 47% dos interlocutores da pesquisa.

Análise de Conteúdos

Após a análise das classes de significados geradas pelo ALCESTE, os resultados demonstram que os interlocutores da pesquisa destacam a importante relação do homem com o seu meio. Levantam questionamentos acerca do papel da EA perante a relação professores e alunos, mas apresentam pouca clareza sobre quais são os responsáveis pela realização da EA na escola. Ao enfatizar as questões voltadas à sustentabilidade, o grupo docente questiona sobre a noção de responsabilidade compartilhada. Os resultados revelam que os professores participantes da pesquisa relacionam a EA às ações práticas da rotina escolar, e buscam familiarizar-se com a temática por meio das diferentes áreas do conhecimento, apesar dos desafios.

Segundo Loureiro (2012), o mesmo desafio a que os docentes se referem faz parte da subsistência social quando o tema envereda no âmbito em que se debate a sustentabilidade. Observa o autor que as “[...] necessidades são vistas tanto no sentido material quanto simbólico – portanto, econômico e cultural. [...] enorme desafio diante de uma sociedade que prima pelos interesses econômicos acima dos demais” (LOUREIRO, 2012, p. 56-57).

Dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – TALIS (2014), realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e coordenada no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, revelam que, no país, 95,1% dos professores que trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental II acreditam na possibilidade de ajudar os alunos a se tornarem pessoas com pensamento mais crítico.

Desse modo, os dados fazem conhecer que o professor acredita, independentemente das ações de EA, que seu trabalho busca provocar mudanças de hábitos nos alunos, no que tange responsabilidades sustentáveis, consciência crítica e desenvolvimento pleno da cidadania.

Os resultados seguintes apresentam os dados da análise de conteúdos conforme a classificação que foi gerada e selecionada pelo software ALCESTE. Para as autoras deste estudo, quatro classes consideradas significativas e foram denominadas: “Capacitação”, “Cotidiano”, “Dificuldades e Propostas” e “Responsa-

bilidade Socioambiental”. Os sistemas de análise por meio de mapas conceituais anteposto pelas pesquisadoras favoreceram a interpretação dos dados.

A Classe identificada como “**Capacitação**” aborda representações que caracterizam a EA de forma mais ampla, como parte de uma educação escolar formal, e sinaliza caminhos, como a capacitação de professores e as responsabilidades inerentes aos órgãos públicos.

Sauvé (2005), ao abordar a EA, define algumas correntes e, dentre elas, o enfoque no âmbito da corrente sistêmica, corrente que pode ser identificada no discurso de um dos professores da escola “Flamboyant”.

Compreende-se que esse professor deixa transparecer, em seu discurso, que a EA deve ser realizada por meio da responsabilidade compartilhada, o que pode ser observado no seguinte trecho de sua fala: “[...] *todo mundo se conscientizar*” (PROFESSOR 2, ESCOLA FLAMBOYANT). O docente elucida que essa noção de conscientização deve integrar uma relação construtiva de todos os atores envolvidos no processo educacional: [...] *de uma forma geral é um resultado de todo mundo, Estado, escola, comunidade em geral* (PROFESSOR 2, ESCOLA FLAMBOYANT).

É importante ressaltar que, apesar das atuais condições ambientais do planeta e de se reconhecer que com a educação é possível melhorar as relações entre o homem e o ambiente, ocorrem inquietações individuais e coletivas de maneiras diversas, conforme os entendimentos particulares, como o discurso apresentado pelo professor 2, da Escola Flamboyant.

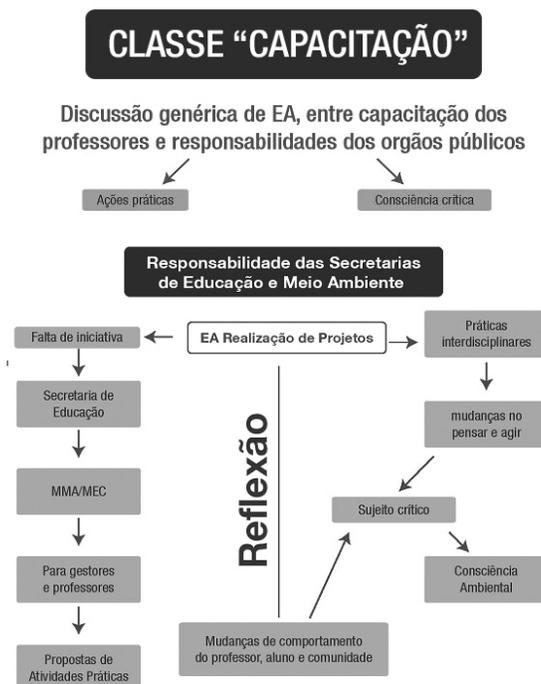


Figura 1: Mapa Esquemático da Classe “Capacitação”
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esta análise da Classe “**Capacitação**” ainda aponta que os professores acrescentam sugestões de como as capacitações deveriam proceder: a partir de ações como leituras, palestras e outras atividades relacionadas à EA. Sendo assim, no agrupamento - Classe “**Capacitação**” destaca-se que o grupo docente traz representações organizadas quando se trata de trabalhos desenvolvidos fora do âmbito disciplinar. Nesse sentido, delegam essa missão aos projetos temáticos desenvolvidos na perspectiva da interdisciplinaridade, interligando diferentes componentes curriculares com a vivência cotidiana numa perspectiva que vai da multidisciplinaridade à transdisciplinaridade ²².

No discurso que segue, o professor 1, da Escola identificada como Guapuruvu, identifica-se com uma EA que conduz o aluno para uma compreensão da sua existência e para sua intrínseca relação com o meio.

No caso educação ambiental na escola [...] eu acredito que é a iniciação para que o aluno, ele entenda a importância que é o ambiente que ele está, a importância que tem a água, a importância que tem a questão do reflorestamento, a importância também, acredito, da sustentabilidade, eu acho que é essa a questão da educação ambiental na escola (PROFESSOR 1, ESCOLA GUAPURUVU).

A narrativa desse professor pode ser identificada, segundo Sauv e (2005), com a corrente conservacionista, pois ele faz referência à necessidade de conservação dos recursos naturais (por meio de reflorestamento),   importância da água e   preservação do ambiente natural do entorno.

De acordo com os elementos selecionados na Classe “**Capacitação**”, os aspectos que compõem as RS dos professores dialogam com os PCN, documentos que norteiam a educação pública na esfera federal. “Cada professor pode contribuir decisivamente ao conseguir explicitar os vínculos de sua área com as questões ambientais” (BRASIL, 1997, p.195).

Nessa perspectiva, tanto os PCN quanto as RS dos docentes identificadas na Classe “**Capacitação**” indicam que as práticas interdisciplinares devem ser fator relevante no desenvolvimento da EA. Contudo, vale ressaltar que essa referência ainda é pouco explorada na prática docente.

O agrupamento seguinte, identificado como “**Cotidiano**”, expressa um aprendizado em que prevalece, na compreensão das RS dos professores sobre a EA no Ensino Fundamental II, o valor dado às a es desenvolvidas no cotidiano escolar.

²² Para compreensão das diferencia es e aproxima es entre interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, ver Carvalho, 2012, p. 121-122.

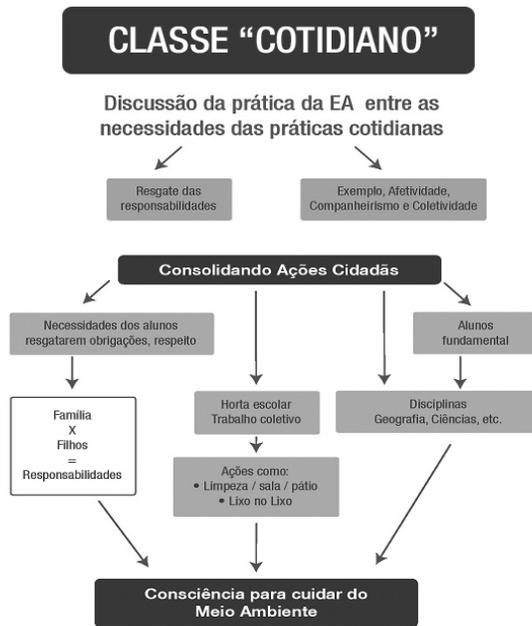


Figura 2: Mapa Esquemático da Classe “Cotidiano”
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esse agrupamento – Classe “**Cotidiano**” – indica que as RS docentes supõem que o desenvolvimento de ações cidadãs se dê em decorrência da abordagem de conteúdos disciplinares no Ensino Fundamental em consonância com os ideais pretendidos pela EA.

A abordagem dos conteúdos disciplinares poderia se dar na simplicidade das coisas, como na limpeza do ambiente escolar. Sendo assim, quando se trata da consciência para cuidar do meio ambiente, Trajber e Sato (2010) esclarecem a respeito dos espaços educadores sustentáveis, os quais denominam como incubadoras de transformações comunitárias.

A educação ambiental ela, se num primeiro momento, se entende simplesmente como plantar árvore ou coisa dessa natureza tá mal entendido isso, né? Porque a educação, a educação do ambiente passa pela limpeza, passa pela cidadania, passa pelo relacionamento e em todos os sentidos [...] (PROFESSOR 1, ESCOLA ARAUCÁRIA).

Para esse tipo de prática é importante o envolvimento das famílias numa integração maior e mais efetiva com a escola. Esse envolvimento reforçaria a noção de responsabilidade compartilhada, conforme representação dos professores ao

indicarem que a consolidação das ações cidadãs deve-se à necessidade dos alunos resgatarem obrigações e o respeito como pilares das relações interpessoais nas famílias e na escola.

Neste sentido, o primeiro passo é uma gestão compartilhada na escola, obtida a partir da elaboração da Proposta Pedagógica, concretizada por meio da parceria entre família e escola, de modo que as práticas pedagógicas a serem implementadas nas salas de aulas venham a dialogar efetivamente com os currículos e os planos de ação voltados à EA.

Dialogando com o discurso da classe “**Cotidiano**”, Reigota (2011) afirma que a dialogicidade se concretiza “[...] entre atores diversos na busca de um consenso mínimo que possibilite parcerias de cooperação mútua e ações conjuntas efetivas na busca de alternativas e soluções aos problemas que se pretende resolver” (REIGOTA, 2011, p. 100). Assim, compreende-se que na classe “**Cotidiano**” o discurso dos professores se ampara na afirmativa do autor acima citado e se assemelha à maneira como valorizam o envolvimento dos diferentes atores no cotidiano da escola.

Novamente o agrupamento “**Cotidiano**” refere-se ao desenvolvimento da EA como uma possibilidade de resgate no vínculo entre a família e a escola, fundamentada na construção plena da cidadania. Sugere-se a escola como um espaço propício para se estabelecerem laços de afetividade e relações cordiais que conduzam a práticas políticas e sociais.

Para que esses eventos voltados às questões ambientais tenham sucesso são necessárias ações e projetos prezando pelo respeito, pela afetividade e pelo companheirismo praticado coletivamente. Cabe salientar que um eficiente aliado é a participação coletiva na elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP, apontada como um dos caminhos mais seguros para potencializar essa mudança de atitudes, conforme regula o documento.

No Brasil, as escolas contam com um poderoso instrumento para a inserção da EA na gestão e no currículo escolar - o Projeto Político Pedagógico (PPP) que, se executado de maneira participativa, pode se tornar uma ferramenta de planejamento estratégico a ser construído pelos envolvidos no processo educativo (BRASIL, 2010, p.35).

Nessa perspectiva, uma educação considerada integral deve incitar responsabilidades ambientais e também convidar a uma avaliação dos indivíduos no que diz respeito a suas próprias vidas.

O PPP (BRASIL, 2010) é um documento que traduz o diagnóstico das demandas da realidade escolar e que deve ser construído com toda a comunidade.

Esse documento representa o produto final do compromisso político pedagógico compartilhado e firmado entre a equipe escolar. Essa ferramenta possibilita expressar os valores culturais que constituem a escola. “Numa sociedade que se caracteriza pela circulação de tantas identidades e diversidades [...], pensar a educação é pensá-la diferente” (TRAJBER e SATO, 2010, p.71). A intencionalidade do PPP é apontar caminhos e direcionamentos para mudanças nos aspectos que precisam ser melhorados.

Já na classe “**Dificuldades e Propostas**” são destacados aspectos que primam pelas mudanças paradigmáticas no âmbito escolar. Para os interlocutores pesquisados, os discursos refletem a necessidade de ações conjuntas a serem realizadas nas salas de aula, ações que aprofundem os conteúdos da temática ambiental.

Na discussão que ocorre nesta classe, os interlocutores deste estudo reconhecem que poderiam melhorar sua atuação em sala e demonstram preocupação com os alunos e a formação cidadã. Ao mesmo tempo, exprimem as dificuldades vivenciadas para realizar as atividades de EA, seja pela falta de apoio dos familiares, seja pelo excesso de alunos em sala.

O diagnóstico das dificuldades que compõem o repertório de significados da RS dos professores acerca da EA nas escolas da rede pública, segundo Moreira e Chamon (2015), são representações que devem ser consideradas para impactar o planejamento de ações no cotidiano escolar e buscar as melhorias necessárias.

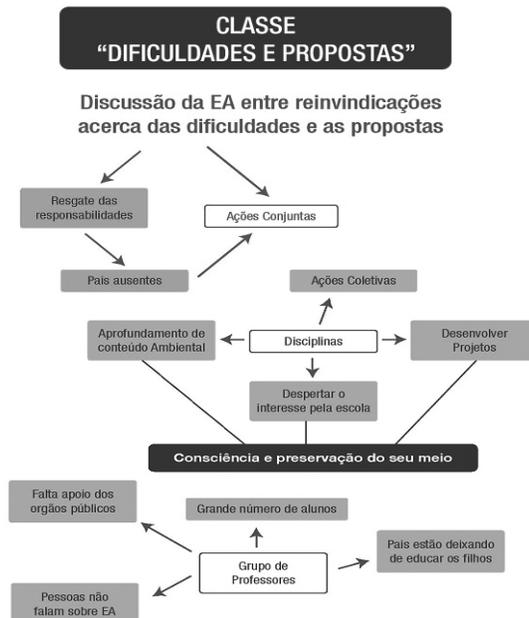


Figura 3: Mapa Esquemático da Classe “Dificuldades e Propostas”
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para Moreira e Chamon (2015, p.52), “A análise e compreensão da RS de professores, portanto, pode contribuir no estabelecimento de diretrizes que auxiliem na interpretação dos comportamentos e atitudes nos ambientes escolares” (MOREIRA e CHAMON, 2015, p.52). Nesse sentido, o conceito de sustentabilidade na educação pode ter um impacto positivo no que se refere, não só aos indivíduos, conforme Gadotti (2008), mas também às necessárias mudanças do sistema educacional.

Reigota (2011) esclarece que a EA, tanto nas escolas como nas florestas, igrejas, comunidades e movimentos sociais, veio para ficar, e que sua permanência depende da pertinência dos educadores frente aos desafios e propostas das escolas. Para esse autor, a relevância da EA se mantém, ainda que sua verdadeira noção esteja de alguma maneira deturpada, pois muitas vezes é utilizada como moeda de troca nas negociações do mundo globalizado, que se vale da crença no desenvolvimento sustentável para consolidar estratégias de mercado que contradizem a concepção de uma EA voltada à ética e à cidadania, à economia e à sustentabilidade.

No que se refere às dificuldades apontadas pelo grupo docente, percebe-se um paradoxo entre o discurso e a ação, entre o que fazem e a realidade de que desenvolvem propostas compartimentadas. Nessa concepção, é como se os professores percebessem a necessidade da ação conjunta, mas, em virtude das dificuldades, optassem por não fazer ou fazer de outra forma.

Para Moscovici (2011), as RS orientam a ação individual quando modelam e constituem os elementos do contexto em que a ação acontece. Isso é observado nas RS da EA dos professores, assim como se percebe um distanciamento significativo entre o que se fala e o que se faz.

Conforme ressalta Carvalho (2012), trabalhar a EA no âmbito da interdisciplinaridade constitui um propósito ambicioso, que pode gerar dois resultados distintos: criar a ilusão de que a EA está presente em todos os lugares e que lida com qualquer questão; ou estabelecer que não pertence a lugar nenhum.

Ainda, na Classe “**Dificuldades e Propostas**” surge um agrupamento de discursos que parece desconexo em relação ao tratamento dado à EA nas demais Classes de significado, uma ocorrência de discursos que se refere às condições inadequadas de trabalho. A partir desses apontamentos, de modo geral o grupo procura se eximir de possíveis aspectos que merecem um aprimoramento para efetiva implantação da EA nas escolas.

Outro aspecto relevante nesta classe é que, se por um lado a escola e a família são sinalizadas pelos professores como responsáveis pela formação da cidadania, como aparece na Classe “**Cotidiano**”, por outro lado observa-se na

Classe “**Dificuldades e Propostas**” que não há sugestão de alternativas que efetivamente envolvam as famílias no contexto escolar.

O mapa que segue apresenta a classe “**Responsabilidade Socioambiental**”, numa discussão que transita entre transformações, mudanças e responsabilidades.

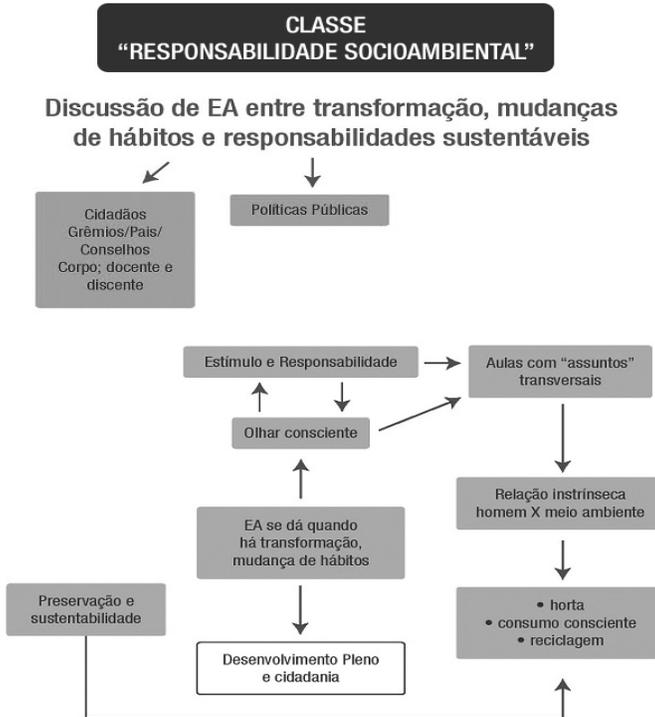


Figura 4: Mapa Esquemático da Classe “Responsabilidade Socioambiental”

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesta classe, as RS dos docentes indicam uma série de estratégias que podem ser exploradas para melhor tratar a temática ambiental: aulas expositivas, aulas de leitura, observação em campo, projetos e ações voltados à EA. São representados pelos docentes como temas relevantes: população, consumo, desperdício de água, consumo de energia, organização de hortas, reciclagem – com a possibilidade de serem direcionados para a preservação e a sustentabilidade, numa ressignificação que busca estreitar a relação entre homem e o seu meio.

Quando perguntado acerca dos benefícios que a EA pode trazer para a comunidade, em termos de melhorias estruturais, um dos professores do grupo da Escola Araucária respondeu que:

[...] é nesse sentido que eu acho que a Educação Ambiental influencia os alunos e influencia os professores. Quando você vê que a escola não é pichada, quando os alunos não deixam lixo no chão. Quando você não tem tantos conflitos na escola, quando existe um bom relacionamento entre os próprios colegas... (PROFESSOR 1, ESCOLA ARAUCÁRIA).

Percebe-se que a partir desse discurso o grupo representa o valor revelado nas pequenas atitudes que, quando no contexto amplo da EA, podem impactar a reflexão de toda a equipe escolar.

Segundo Carvalho (2012), uma aprendizagem significativa opera como importante mediação nas experiências concretas de identificação e subjetivação do indivíduo que se posiciona ante os outros e a si mesmo, numa troca saudável de conhecimentos. Por esse motivo, ressalta que “As equipes que estudam as questões ambientais e intervêm nelas são [...], compostas de profissionais de várias áreas que atuam em conjunto e buscam formas interdisciplinares de cooperação entre si e de compreensão da realidade” (CARVALHO, 2012, p. 130).

Na perspectiva de Carvalho (2012), todos são corresponsáveis acerca das situações de domínio, quando implicadas as questões ambientais que são inerentes a todos. Outro elemento sinalizado na Classe “**Dificuldades e Propostas**” aponta que nas RS dos professores há uma necessidade do desenvolvimento de novas metodologias e maneiras diferenciadas para ensinar, o que leva a crer que as RS dos docentes resvalam na importância de o professor enveredar por caminhos que conduzam a reconstruções nas formas de ensinar e aprender. Assim, a EA se dá, segundo os professores, quando há transformação e mudanças de hábitos, quando é reconhecida como prioridade pelos órgãos públicos e quando é estimulada pelas políticas públicas.

Outro aspecto relevante destacado na Classe “**Responsabilidade Socioambiental**” é a questão da indisciplina, representada pelo grupo pesquisado como sendo o mais difícil impasse para a efetivação do trabalho docente. No entanto, nesse quesito as RS dos docentes apresentam a EA como ferramenta aliada para minimizar essa dificuldade. Almeja-se que as discussões que vêm sendo realizadas nas escolas viabilizem reflexões voltadas para as questões socioambientais, inclusive sobre a indisciplina escolar com vistas à transformação individual e coletiva.

Análise dos desenhos

Por fim, a interpretação dos desenhos, realizada à luz da TRS e tratada na subjetividade que lhe é peculiar. Um dos desenhos realizado pelos docentes para representar a EA foi utilizado com a propositura de apresentar a relevância deste

estudo no que concerne às RS da EA para professores do ensino fundamental II da escola pública.

A partir da análise dos desenhos, a complexidade transcende as interpretações, e é possível verificar como a EA se familiariza no cotidiano do conjunto de professores.

Conforme Moreira e Chamon (2015), as RS estão localizadas na diversidade dos elementos que compõem o universo de conhecimento do grupo de professores, transitando entre o conhecimento científico e a prática do senso comum. “Esse conhecimento está ligado, no caso dos professores, a sua atividade docente, ao “ser professor”, aos saberes e fazeres frutos de formação, experiência e relacionamento que são [...] construídos na vida profissional” (MOREIRA e CHAMON, 2015, p. 11). Agem como um guia que orienta o cotidiano dos membros do grupo, perfazendo um caminho diretivo para a busca da compreensão e a comunicação dos sujeitos com seu meio ambiente social e material. Segundo Moscovici (2012), as RS são reflexos de conflitos cognitivos que, ao serem expressos em signos, auxiliam o diálogo entre as representações internas e externas numa manifestação que representa “coisas” já representadas por outras “coisas”, já feitas e conhecidas pelo homem.

Neste estudo buscou-se analisar o conteúdo e compreender os resultados com base no pressuposto dessas manifestações, assim como as revelações expressas por meio de desenhos. Busca-se a compreensão de que as RS são reflexos do conhecimento reificado ligado à experiência dos professores no contexto escolar. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que as RS direcionam o comportamento humano, apresenta-se a sugestão de que nessa relação o indivíduo fica limitado, nas possibilidades relativas aos aspectos cognitivos e afetivos.

Segundo Jodelet (2001), as RS podem ser compreendidas como um sistema, um conjunto de teorias espontâneas ligadas às experiências de vida, versões da realidade de cada um dos interlocutores: “[...] encarnadas por imagens ou condensadas por palavras, umas e outras carregadas de significações – concluiremos que se trata de estados apreendidos pelo estudo científico das representações sociais” (JODELET, 2001, p. 21).

Um dos grupos da escola Paineira, formado por três 3, identificou a EA por meio de desenhos relacionados à horta educativa, à preservação da mata nativa, à coleta seletiva, ao uso consciente da água e à mobilização da comunidade.

O grupo de professores visualiza cinco ações que podem ser realizadas nas escolas e que favorecem o desenvolvimento da EA. Enxergam como proposta estratégica a horta educativa, e a veem como pretexto para desenvolver atividades relacionadas à EA. Com a realização da horta é possível tratar de questões como

o desenvolvimento das plantas, a produção de alimentos, a conservação do solo, da mata nativa e das áreas remanescentes, tudo isso na própria escola.



Figura 5: Desenho da escola identificada como Paineira.

Fonte: Docentes da escola Paineira.

NARRATIVA DO REPRESENTANTE DO GRUPO DA ESCOLA PAINEIRA:

Nosso desenho foi representado cinco ações, cinco atividades que nós poderíamos fazer: primeiro (separação) de uma horta educativa, essa horta é um pretexto para trabalhar diversas coisas relacionadas à Educação Ambiental, desde a conservação do solo, clima, desenvolvimento de plantas e a própria agricultura familiar e produção de alimentos. O segundo tema, a preservação da mata nativa ou das áreas remanescentes, mata nativa partindo da própria escola. Nós temos algumas espécies centenárias, paineiras centenárias, algumas outras árvores e também no entorno, não só na escola, mas no, nos rios, riachos, córregos da região. Então reconhecer primeiro, saber a importância pra valorizar e preservar. No item três, a importância da coleta seletiva da separação, correta do lixo e também a destinação correta desse lixo. Trabalhar as embalagens, os produtos e o tempo que esse produto se degeneraria na natureza se fosse direcionado de forma incorreta. O item quatro; consumo consciente de água partindo do consumo que as famílias têm, conta d'água etc., que os pupilos também consomem e tentar desenvolver alternativas pra esse, para pensarem sobre esse consumo e como economizar. E o cinco é a mobilização da comunidade, então, várias pessoas trabalhando em prol da Educação Ambiental a gente consegue uma ação efetiva, a gente consegue que cada um contribui com uma habilidade que tem e com uma ideia que tem que se for só o pensamento de uma pessoa só, eu professor

de Geografia ou professor de Ciências, não consegue desenvolver muita gente, tem que ser algo em conjunto, partindo dos alunos, das necessidades, do conhecimento que eles têm e também das matérias que nós desenvolvemos na escola.

Neste contexto, o grupo reflete as estratégias que estão ao alcance do trabalho pedagógico, uma vez que são encontrados na própria natureza e trazem à lembrança a escola ou o seu entorno e os recursos que podem ser utilizados. Esses recursos são apresentados a partir das áreas preservadas da mata nativa, das árvores centenárias conservadas, como a paineira do quintal da escola e outras. Para Reigota (2011), as representações sociais da ecologia têm mostrado que ela é entendida como um pensamento homogêneo, que apresenta diversidades nas interpretações, mas que chega a um denominador comum, sem antagonismos ou conflitos internos.

A análise dos discursos reflete que os professores afirmam ter clareza de que a EA é uma importante maneira para trabalhar valores e a prática da cidadania. Apesar disso, tomando por base os estudos de Moreira e Chamon (2015), “[...] é compreendido que nas escolas existem discursos que justificam a prática profissional, discursos que geralmente diferem dos implementados pelos sistemas de ensino” (MOREIRA E CHAMON, 2015). De modo especial, supõe-se que os professores assumem que há necessidade de realizar a EA; entretanto, a partir dos seus discursos e dos seus desenhos, expressam evidências de que necessitam de formação e acompanhamento pedagógico para a efetivação da EA e para o bom desenvolvimento de suas ações.

Considerações Finais

Os professores sinalizam a premissa de que devem ocorrer, no âmbito escolar, discussões e reflexões sobre a qualidade de vida e cuidados com a preservação do meio ambiente. Os docentes ressaltam a importância do desenvolvimento do trabalho em grupo para enriquecimento de uma prática realizada coletivamente. Neste sentido, nas RS dos docentes a escola é o local propício para contribuir com a formação integral do aluno, para seu pleno desenvolvimento humano. A escola que tem por premissa a EA no seu cotidiano privilegia um processo educacional nas esferas de uma noção ética, crítica e contínua.

Ao concluir a análise dos dados, constatou-se que os docentes reconhecem que, em um ambiente que privilegia o diálogo interdisciplinar, a escola propiciaria o desenvolvimento de relações harmônicas entre a prática da disseminação dos saberes e a prática coletiva favorável à criação de identidades de valores e ações solidárias.

No entanto, apesar de salientarem que o trabalho deve ser realizado em conjunto para obtenção do sucesso, os professores demonstram que essa prática não ocorre coletivamente. As RS dos docentes acerca da EA constroem-se a partir de reflexões que despertam nos atores o interesse para o desenvolvimento humano e para a busca de melhor qualidade de vida e sustentabilidade. Vale mencionar que a EA, na sua prática, precisa ser desafiadora, para que alunos se sintam atraídos por assuntos que ofereçam oportunidade de desenvolvimento.

Apesar de sinalizarem dificuldades inerentes ao contexto da escola pública, o grupo de docentes reforça a necessidade de formação continuada para trabalhar a EA e julga que a responsabilidade é dos órgãos públicos.

Por fim, em todas as classes analisadas constatou-se ênfase, nos discursos dos docentes, à prática da EA no cotidiano escolar em favor da mudança social. Nessa perspectiva a transversalidade na Educação Ambiental contextualiza, fortalece e encoraja o homem a se reconhecer ativo no papel transformador do meio em que atua.

Referências

- BARDIN, L., **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto, Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Processo Formativo Escolas Sustentáveis e Com-Vida**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>> Acesso em 27/06/2015.
- _____. **INEP**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (**TALIS**), realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (**OCDE**). Disponível em: portal.inep.gov.br/artigo/-/asset.../pesquisa-internacional-revela.../21206. Acesso em 26/01/2018.
- BUSSOLOTI, J. & ORTIZ. P. **Educação Ambiental para Sustentabilidade**. Livro texto para Programa de Educação à distância da Universidade de Taubaté, Taubaté: UNITAU, 2015.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**- 6 ed.- São Paulo: Cortez, 2012.
- CHAMON, E. M. Q. O. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Revista Quadrimestral da Associa-**

ção Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 303-312. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0303.pdf>> Acesso em 15/11/2015.

CHAMON, E. M. Q. O., *et al.* Apresentação. CHAMON, E. M. Q. O.; GUARESCHI, Pedrinho Arcildes & CAMPOS, Pedro Humberto Faria (orgs). **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

DIAS, G. A situação da Educação Ambiental no Brasil é fractal. **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**. / Secretaria de Educação Fundamental / Coordenação-Geral de Educação Ambiental. COEA. Coord. Lucila Pinsard Vianna – Brasília: MEC; SEF, 2001.

FRANCO. M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Série Pesquisa, Volume 6, Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

JODELET, D. **As Representações Sociais**, Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época; v., 39).

MINAYO, M. C. S.; Assis, S. G.; Souza, E. R. (Orgs). **Avaliação por Triangulação de Métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MOREIRA, A. M. & CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Ser professor**: representação social e construção identitária - 1. ed. Curitiba: Appris, 2015, 183 p.

MOSCOVICI, S. **Investigações em psicologia social**. Tradução: Pedrinho Arcildes Guarechi. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, 408 p.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACHS, Ignacy. Em busca de novas estratégias de desenvolvimento. **Estudos avançados** 9 (25), 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n25/v9n25a04.pdf>> Acesso em 14/04/2017.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação Ambiental - pesquisas e desafios**.

Porto Alegre: Artmed, 2005. Disponível em: <web.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecsma/arquivos/sauve-l.pdf> Acesso em 18/06/2017.

SUAREZ, Ana Paula e T. B da SILVA, A. M.. **De qual Educação Ambiental estamos falando?** Uma Análise dos mestrados profissionais do Rio de Janeiro. Ebook: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

TRAJBER. R., SATO, M. Escolas Sustentáveis: Incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, PPGEA/FURG-RS, v. especial, setembro de 2010. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3396/2054>> Acesso em: 05/12/2016.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam** - Pesquisa Nacional UNESCO, – São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>> Acesso em 05/12/2016.

*Escolha profissional e Ensino Médio:
estado da arte na perspectiva das representações sociais*

Leonor M. Santana

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

A atividade profissional, no mundo contemporâneo, ocupa parcela significativa da vida das pessoas, sendo mediadora nas relações entre o ser social e a natureza (transformando-a para atender às necessidades das pessoas) e na inter-relação entre indivíduos, sendo compreendida como uma práxis social interativa (ANTUNES, 2003).

Para além de um sentido estrito de troca econômica, por meio de contrapartida financeira e de uma entrega de serviço, o conjunto de atividades que caracterizam uma profissão alcança uma dimensão simbólica referente à própria realização pessoal e ao reconhecimento social. Além disso, constitui um espaço de trocas sociais e de formação identitária (DUBAR, 2005, 2012).

Essas interações possibilitam o desenvolvimento de habilidades, a construção de projetos e a conquista de objetivos e metas profissionais. O trabalho ajuda a integrar a pessoa ao meio em que vive, uma vez que atividades consideradas relevantes para o meio social favorecem o desenvolvimento, tanto individual, quanto coletivo (MORIN, 2001).

Relacionando a atividade laboral ao desenvolvimento humano, o Relatório de Desenvolvimento Humano (2014) considera o trabalho como um “[...] meio de subsistência, na medida em que fortalece a agência humana e propicia o estabelecimento de conexões sociais e tem o poder, socialmente mais relevante, de proporcionar segurança às famílias e comunidades” (PNUD, 2014, p. 6).

Compreendendo a relevância do aspecto profissional no contexto de vida do sujeito, uma vez que envolve aspectos pessoais, sociais, culturais e econômicos, decidir por uma ou outra atividade torna-se objeto de estudo e análise de teóricos de diferentes áreas (psicologia, sociologia, antropologia), o que demonstra o caráter multifatorial desse processo (NEIVA, 2005).

Para este trabalho, o interesse pelo tema surgiu no contato com alunos de graduação, que mostravam incerteza sobre a escolha do curso que frequentavam, e com estudantes do Ensino Médio, que buscavam orientação profissional, revelando dúvidas e questionamentos a respeito de qual caminho seguir, ao término dessa etapa escolar.

A escolha profissional pode ser vista como um processo pelo qual o sujeito toma decisões profissionais ao longo da vida, iniciando-se geralmente na adolescência, ao término do Ensino Médio, quando o estudante é impelido a definir um caminho a seguir. Para esses jovens, trata-se da expectativa que constroem sobre

seu futuro profissional (LEVENFUS, 2016; NEIVA, 2013; ERIKSON, 1987; BOHOSLASVSKY, 1987).

Refletindo as mudanças no contexto do mundo trabalho, a escolha profissional tem sido abordada sob diferentes perspectivas. No contexto de orientação profissional, inicialmente foi considerada em uma perspectiva vocacional, que advogava ser possível definir qual atividade seguir, a partir de características inatas. Diferentemente dessa abordagem determinista, atualmente a perspectiva é de um processo que se desenvolve ao longo da vida, a partir das relações com os outros, consigo mesmo e com a sociedade (VALORE, 2008).

Independentemente da abordagem ou perspectiva, o ponto comum é que o processo de escolha profissional tem início efetivo na fase da adolescência, no decorrer do Ensino Médio, sendo o término desse período um marco no início de uma nova trajetória de vida.

No que tange o Ensino médio, Dechamps (2016) destaca a necessidade de rever essa etapa do processo educacional, uma vez que não atende às necessidades reais dos jovens que buscam inserção no mercado de trabalho. Esse autor aponta que somente 20% dos jovens entre 18 e 24 anos estão no Ensino Superior. Outro dado que pode refletir a falta de interação entre esses ambientes é que somente 21,48% dos alunos matriculados concluem o Ensino Médio (INEP, 2014).

A adolescência, momento privilegiado da escolha profissional, é tema abordado por diferentes áreas do conhecimento: a psicologia e a medicina estudam aspectos do desenvolvimento individual, biológico e psicológico; as teorias geracionais, oriundas da administração, estudam as diferenças entre gerações e as formas como elas interagem; e, a sociologia busca a compreensão da juventude como grupo social. Independentemente das definições tratadas nos diferentes enfoques, o jovem vive momento de transição, atravessado pelas condições sociais, econômicas e culturais (RIBEIRO *et al.*, 2016).

Tem-se, dessa forma, o entrelaçamento de diferentes temas de estudo: Ensino Médio, escolha profissional e adolescência. Visando identificar os estudos sobre o tema, realizou-se mapeamento caracterizado como “Estado da arte” e “Estado do conhecimento”, que, de acordo com Ferreira (2002), tem por objetivo identificar as produções acadêmicas nas diferentes áreas do conhecimento, possibilitando ao pesquisador compreender a construção dos saberes já discutidos sobre o assunto de interesse.

Dada a amplitude de abordagens possíveis, escolheu-se analisar produções que dialogassem com a psicologia social, privilegiando a teoria das representações sociais. Essa teoria, nascida dos trabalhos do pesquisador romeno naturali-

zado francês, Serge Moscovici (MOSCOVICI, 2012), estuda o pensamento social oriundo do senso comum. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do meio ambiente social, material e ideal (JODELET, 1992). Trata-se de uma abordagem teórica que possibilita estudar a relação do sujeito com seu meio social.

Assim, foram mapeadas produções acadêmicas sobre escolha profissional associada ao Ensino Médio, nessa perspectiva psicossocial. Esse mapeamento orientou-se, tanto para o ensino público, como para o privado, nos contextos rural e urbano, buscando também capturar eventuais diferenças associadas a esses aspectos.

Escolha profissional e Ensino Médio

Para o presente trabalho, pesquisaram-se as seguintes bases de dados: banco de teses e dissertações da Universidade Estadual de Campinas –UNICAMP; banco de dissertações do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté –UNITAU; banco de teses e dissertações da Universidade de São Paulo – USP; Biblioteca Virtual em Saúde – BVS; banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Domínio Público, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT; e, a Scientific Electronic Library Online – SciELO. Essas pesquisas foram realizadas nos períodos abril a junho/2015 e dezembro/2016 a março/2017.

Os descritores utilizados para localização de trabalhos sobre o tema escolhido foram: “Escolha Profissional”, “Representações sociais e educação do campo”, “Representações sociais e escolha profissional” e “Representações sociais, escolha profissional e educação do campo”, sem delimitação de ano.

Os resultados obtidos inicialmente foram refinados, a partir da identificação dos que continham, no título e/ou no resumo, o tema de interesse deste estudo. Na busca com o descritor “Escolha Profissional”, selecionaram-se trabalhos que revelavam conteúdo que dialogasse com a psicologia social e com abordagens em orientação profissional/vocacional.

Para os descritores “Representações Sociais e Educação do Campo”, foram selecionadas produções que se referiam aos estudantes de escolas do campo. Considerando o descritor “Representações Sociais e Escolha profissional”, observaram-se produções com enfoque na escolha profissional docente e também referentes à representação social do trabalho para adolescentes.

Consideraram-se somente os trabalhos cujo conteúdo abordasse o tema es-

colha profissional, sendo selecionados 32 trabalhos, conforme Quadro 1.

Quadro 1- Quantidade de artigos e dissertações por descritores

Descritor	Quantidade de Produções
Escolha Profissional	15
Representações sociais e escolha profissional	13
Representações sociais e Educação do campo	4
Representações sociais e Escolha profissional e Educação do campo	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Os estudos abordam o conceito (ou compreensão) do que seria a escolha no âmbito profissional. Na segmentação para apresentação desses trabalhos, consideraram-se temas de destaque: as influências que permeiam esse processo (familiares e do mercado de trabalho) e a importância dos programas de orientação profissional.

As influências dos aspectos familiares e fatores econômicos que permeiam o momento da escolha profissional foram objeto de estudo nos trabalhos de Audi (2006), Martins e Noronha (2010) e Oliveira e Melo-Silva (2010), descritos no Quadro 2.

No estudo de Audi (2006) foram abordadas as expectativas de jovens ao término do Ensino Médio, referentes às decisões a serem tomadas em relação ao aspecto profissional. A autora considera esse processo como construção de um projeto que possibilita diálogo entre presente, passado e futuro, na construção de perspectivas. Desse modo, o sujeito lança-se em direção ao que se propõe. Faz uso do termo projeto, uma vez que *escolha* diz respeito a colocar o indivíduo como sujeito da ação e pressupõe que todos estão igualmente livres para escolher; entretanto, há de se questionar até que ponto essa liberdade ocorre de fato (AUDI, 2006).

O conceito de projeto utilizado por Uvaldo (*apud* AUDI, 2006) reconhece que o sujeito é determinado pelas condições objetivas de sua realidade, entretanto com liberdade para alterá-la. No projeto, não há uma completa determinação pelas circunstâncias. Assim, é possível perceber, analisar e compreender a situa-

ção passada e presente, e, a partir dessa percepção, criar um projeto com intenção futura.

Em seu estudo, Audi (2006) constatou que as expectativas referentes à inserção profissional estão associadas aos mecanismos por meio dos quais os jovens buscam autonomia financeira. Os jovens de escola pública buscam profissões que possibilitem melhoria de sua condição econômica. Por outro lado, os estudantes de escola pública que estão no mercado de trabalho, em empresas administradas pela família, revelam preocupação em manter o status econômico e os negócios familiares.

Quadro 2- Escolha Profissional – influências familiares

Referência	Objetivo	Síntese
AUDI, D. A. A adolescência e suas expectativas quanto à inserção no mundo do trabalho. USP, 2006. Dissertação de Mestrado.	Analisar a influência das expectativas de inclusão no mercado de trabalho na construção de projeto profissional por jovens de diferentes classes sociais.	O trabalho revela que as expectativas pessoais e da família a respeito da inserção no mercado de trabalho variam entre jovens de diferentes camadas sociais, o que influencia diferentemente na construção de projetos profissionais e acadêmicos.
MARTINS, D. F; NORONHA, A. P. P. Interesse profissional e características socioeconômicas de estudantes do Ensino Médio. Revista Psico , Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 1, p. 76-84, jan./mar. 2010.	Investigar os interesses profissionais de jovens, considerando o nível educacional e socioeconômico dos pais.	Os resultados confirmam pesquisas anteriores, nas quais já se constatou a influência de aspectos relacionados à renda mensal da família e ao grau de escolaridade dos pais na escolha profissional dos jovens. Os autores reforçam a importância dos serviços de Orientação Profissional, considerando os aspectos acima apontados, para que os jovens deles tenham ciência.
OLIVEIRA, M. D; MELO-SILVA, L. L. Estudantes universitários: a influência das variáveis socio-econômicas e culturais na carreira. Revista Psicologia, Escola e Educação , Campinas, v. 14, n. 1, p.23-34, jun. 2010.	Descreve o perfil de concluintes dos cursos de graduação em Química, Ciências Biológicas e Psicologia de uma universidade pública e busca compreender influências das variáveis sociodemográficas e acadêmicas em suas trajetórias de carreira.	Verificou-se que a escolaridade dos pais, nível socioeconômico e natureza do ensino cursado estão proporcionalmente relacionados ao sucesso no vestibular e à escolha da carreira.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Ao investigar os interesses profissionais dos jovens de escolas particulares, considerando o nível educacional e socioeconômico dos pais, Martins e Noronha (2010) verificaram correspondências entre escolha em determinadas áreas profissionais e as características econômicas e o nível de escolaridade dos pais. A utilização do termo *escolha*, pelas autoras, está relacionada à expectativa dos sujeitos em relação às áreas de interesse. Concluindo o estudo, as autoras destacam que os resultados não permitem generalização, visto que a pesquisa não apresentou amostra diversificada em relação ao nível de escolaridade dos pais, em sua maioria com nível superior. Entretanto, destacam que, em programas de orientação profissional, faz-se necessário considerar a profissão e condições econômicas dos pais, para analisar as expectativas profissionais dos jovens (MARTINS; NORONHA, 2010).

A influência do nível socioeconômico da família na trajetória universitária de jovens estudantes foi investigada por Oliveira e Melo-Silva (2010). As autoras verificaram que a escolaridade dos pais, nível socioeconômico e natureza do ensino cursado estão proporcionalmente relacionados ao sucesso no vestibular e à escolha por um curso de nível superior.

Diferentemente dos estudos acima citados, a população pesquisada foi de jovens concluintes de cursos de graduação em universidade pública, e o interesse dos pesquisadores foi, além do processo de escolha, a permanência no curso escolhido, considerando as influências econômicas e culturais das famílias. Os autores descrevem estudo realizado pelo Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior (NUPES), que aponta que o perfil dos aprovados em universidade pública, a Universidade de São Paulo - USP, é de jovens egressos do Ensino Fundamental e Médio privado, oriundos de famílias com alta renda e de cor branca, de acordo com a classificação da ABIPEME.

Independentemente do curso escolhido, o sucesso no vestibular da USP está associado ao estudo em escolas particulares. Paralelamente, os universitários oriundos de escolas públicas e de famílias econômica e culturalmente carentes apresentam maior dificuldade em permanecer no curso, visto que têm que conciliar estudo e trabalho. Martins e Noronha (2010) destacam a importância dos serviços de Orientação Profissional, não somente nos processos de escolha de curso, mas também no acompanhamento e desenvolvimento do processo de formação profissional, para estímulo de comportamentos proativos e autônomos, que possibilitarão aos jovens enfrentar as situações sociais, econômicas e educacionais.

Abordam essas influências, mas com ênfase nos aspectos relacionados ao mercado de trabalho, os trabalhos de Casari (2006), Frozino (2006) e Conde (2012), conforme Quadro 3.

Investigando a influência da expectativa em relação aos salários das profissões, Casari (2006) constatou que na população pesquisada não havia uma previsão sobre o retorno financeiro. Assim, esse aspecto não influenciou diretamente a escolha profissional. A autora faz ressalvas em relação ao resultado, considerando que a população era constituída por alunos de uma universidade pública com perfil socioeconômico e cultural elevado, não considerando o salário como um fator importante no momento da decisão sobre qual curso seguir após o término do Ensino Médio.

As mudanças no mercado, reflexos do próprio movimento do mundo do trabalho, são discutidas nos trabalhos de Frozino (2006), Conde (2012) e Sarriera (2001), que investigaram, tanto a percepção dos jovens em relação aos fatores que influenciam suas decisões, quanto as exigências do mercado de trabalho, percebendo a inserção laboral como possibilidade de melhoria do nível de qualidade de vida. Esses autores abordam a escolha profissional como projeto de vida que reflete a construção da identidade vocacional.

Quadro 3- Escolha profissional
- Influências do mercado de trabalho

Referência	Objetivo	Síntese
SARRIERA, J. C. et al. Formação da identidade ocupacional em adolescentes. Revista Estudos de Psicologia , Natal, v.6, n.1, p. 27-32, Junho, 2001.	Estudar os aspectos relacionados à identidade ocupacional em adolescentes de classe popular	Os resultados revelaram que a inserção laboral representava a transformação da realidade social de exclusão e sofrimento, pela perspectiva futura de melhoria do nível de qualidade de vida.
CASARI, P. Retorno Esperado e Escolha Profissional : fatores associados à escolha da carreira dos alunos da Universidade de São Paulo - USP Ribeirão Preto, 2006. Dissertação de Mestrado.	Avaliar se o retorno esperado do ensino superior é determinante para escolha de profissão e se os salários das profissões escolhidas são relevantes na hora da escolha.	Os resultados revelam que não há uma previsão sobre o retorno esperado, portanto não há uma influência direta desse aspecto no momento da escolha. Por ter investigado apenas em uma universidade, a autora sugere estudos mais abrangentes.
FROZINO, A. D. Formação profissional : percursos e desafios para a escolha de carreira. UNITAU, 2006. Dissertação de Mestrado.	Analisar a percepção de um grupo de estudantes universitários dos cursos de Hotelaria e Gastronomia sobre os fatores contribuintes para a escolha da profissão e sobre o papel da formação nesse processo.	Os resultados revelam que as opções profissionais ocorrem a partir das influências familiares e do mercado de trabalho, associados aos interesses próprios dos jovens. Quanto à realização de projeto de vida, verificou-se a busca pelo reconhecimento e prazer no trabalho. O esforço nos estudos é percebido como fator determinante para que sejam bem-sucedidos na vida.

<p>CONDE, D. L. G. Escolha Profissional na Contemporaneidade: Caminhos Possíveis. Tese de Doutorado - UFRJ, 2012.</p>	<p>Investigar de que modo os jovens respondem às questões atuais quanto à escolha de uma profissão.</p>	<p>Os resultados revelaram que os jovens consideram, durante o processo de escolha profissional, a importância de se fazer um curso superior e de desenvolver competências exigidas pelo mercado de trabalho. Apontam a necessidade de gostar da profissão escolhida, a necessidade de maior conhecimento e as influências sociais e familiares no momento da escolha.</p>
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora

No estudo de Conde (2012), o conceito de profissão e os aspectos relacionados ao trabalho são discutidos, uma vez que impactam nas expectativas dos jovens em relação à atividade que esperam desempenhar, pois influenciam suas decisões frente às possibilidades ao término do Ensino Médio. Considerar profissão uma atividade com formação especializada e reconhecida socialmente tem por consequência a decisão dos jovens por cursos que demandam formação superior e desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho.

O processo de orientação profissional como um recurso importante para o jovem, auxiliando-o a refletir sobre suas potencialidades, e os aspectos relacionados à construção de projeto de vida, considerando a escolha profissional importante, foram abordados em diferentes trabalhos.

Além de destacar as influências familiares, sociais e culturais no processo de escolha profissional, como nos trabalhos referidos no Quadro 3, os estudos apontam a importância dos processos de Orientação Profissional, que possibilitam ao jovem tornar-se consciente dessas influências, para que suas decisões ocorram de forma assertiva.

Dias e Soares (2012), e Pinho e Castanho (2012) afirmam em seus trabalhos que, além de contribuir para escolhas mais satisfatórias, a Orientação Profissional também colabora na escolha e realização do curso superior e na transição para o mercado de trabalho. Os estudos estão descritos no Quadro 4.

Quadro 4 - Escolha Profissional e Orientação Profissional

Referência	Objetivo	Síntese
<p>BARDAGI, M. P.; PARADISO, A.C. Trajetória Acadêmica e Satisfação com a Escolha Profissional de Universitários em Meio de Curso. Revista Brasileira de Orientação Profissional, São Paulo, v. 4, n. 1-2, dez.2003.</p>	<p>Investigar as trajetórias acadêmicas, satisfação com a escolha profissional e expectativas quanto à orientação profissional.</p>	<p>Os resultados demonstraram alto índice de satisfação dos jovens com a escolha profissional, considerando que a participação em processos de Orientação Profissional propiciou essa escolha.</p>

<p>BARRETO, M. A.; AIELLO-VAISBERG, T. Escolha profissional e dramática do viver adolescente. Revista Psicologia e Sociedade. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 107-114, Abr. 2007.</p>	<p>Investigar o imaginário social sobre a adolescência contemporânea e as concepções sobre o adolescente em vias de escolha da profissão.</p>	<p>O estudo revelou a importância de se instrumentalizar o jovem no momento da escolha profissional, identificando as influências contidas nessa escolha..</p>
<p>BOCK, S. D. A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém-egressos do ensino médio. Campinas, 2008. Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado.</p>	<p>Investigar como jovens participantes de um programa de Orientação Profissional, de baixa renda e egressos do ensino médio público, elaboram sua escolha profissional.</p>	<p>Os resultados mostraram que o programa de Orientação Profissional ajudou na construção de escolhas mais consistentes. Observou-se também que, mesmo não consideradas profissões de prestígio, os jovens já se sentiam vitoriosos por terem atingido nível de escolaridade que superava o de suas famílias.</p>
<p>ALMEIDA, M. E.G. G.; PINHO, L. V. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. Revista Psicologia Clínica, 2008, vol.20, n.2, pp. 173-184.</p>	<p>Destacar os aspectos relacionados ao momento de escolha profissional, considerando a adolescência e as influências familiares nesse processo.</p>	<p>Os autores destacam que, no processo de orientação profissional, é fundamental informar o jovem sobre as influências presentes no momento de sua opção profissional, possibilitando-lhe, assim, uma escolha consciente, responsável e assertiva.</p>
<p>ALMEIDA, M. E. G. G.; MAGALHAES, A. S. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. Revista Brasileira de Orientação Profissional, São Paulo, v. 12, n. 2, dez.2011.</p>	<p>Abordar a escolha profissional enquanto projeto de vida influenciado por aspectos sociais, econômicos, culturais e familiares.</p>	<p>O artigo confirma outros trabalhos que destacam a importância das influências familiares, sociais e culturais no processo de escolha profissional e destaca que, num processo de orientação profissional, é necessário possibilitar que o jovem tenha consciência dessas influências.</p>
<p>FAHT, B. H. Fatores que influenciam a escolha profissional do jovem universitário e sua visão a respeito da orientação profissional. Universidade do Vale do Itajaí, 2011. Dissertação de Mestrado</p>	<p>Analisar os fatores que influenciam a escolha profissional de jovens universitários de Blumenau.</p>	<p>Os resultados revelaram a importância da Orientação Profissional na identificação das diferentes influências no processo de escolha: familiares, sociais e econômicas. O jovem deve ser informado dessas influências, para que consiga realizar assertiva escolha de sua profissão.</p>

<p>DIAS, M. S. L.; SOARES, D. H. P.A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. Rev Psicologia: Ciência e Profissão. Brasília, v.32, n.2, p.272-283, 2012.</p>	<p>Analisar a escolha profissional, bem como o direcionamento da carreira de universitários, destacando os serviços de Orientação Profissional, tanto no momento de escolha, quanto no acompanhamento do jovem em sua inserção no mercado de trabalho.</p>	<p>As autoras defendem a importância de se oferecer programas de orientação profissional em universidades, para auxílio no processo de inserção dos jovens no mercado de trabalho.</p>
<p>PINTO, T. M. G.; CASTANHO, M. I. S. Sentidos da escolha e da orientação profissional: um estudo com universitários. Revista Estudos de Psicologia, Campinas, Campinas, v. 29, n.3, p.395-413, Set. 2012.</p>	<p>Apreender os sentidos da escolha e da orientação profissional produzidos por universitários, com base nos fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva sócio-histórica.</p>	<p>Os resultados indicaram que a Orientação Profissional foi contributiva e relevante para as escolhas acadêmicas e profissionais no percurso do Ensino Superior e para os projetos de futuro profissional.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Investigando a satisfação com a escolha profissional de jovens universitários, Bardagi, Lassance e Paradiso (2003, p. 154) definem escolha profissional como “[...] estabelecer o que fazer e quem ser, onde estar no mundo, por meio do trabalho”. Esse processo, que envolve mudanças e perdas, ocorre geralmente na adolescência, ao término do Ensino Médio, e demanda reavaliações constantes, uma vez que faz parte da formação da identidade profissional. Nesse estudo, a ênfase foi sobre a escolha do curso superior.

Os estudos apontados discutem a escolha profissional em um contexto de decisão de jovens frente às possibilidades de continuidade de estudo em cursos do Ensino Superior. Nesse sentido, são abordadas e discutidas as expectativas desses jovens, contextualizando suas demandas, uma vez que os contextos culturais e econômicos influenciam essas escolhas. Aponta-se também a importância de os processos de orientação profissional abordarem aspectos relacionados, tanto a autoconhecimento, quanto a informações da realidade objetiva do mercado de trabalho.

Nos trabalhos que enfatizam os temas Representações Sociais e Educação do Campo, os autores abordam representações sociais de jovens sobre contextos da cidade e do campo, e sobre seu impacto sobre as escolhas profissionais, como indicado no Quadro 5.

Quadro 5 - Representações Sociais e Educação do Campo

Referência	Objetivo	Síntese
WHITAKER, D. C. A.; ONOFRE, S. A. Representações sociais em formação sobre os vestibulares dos estudantes de um cursinho comunitário na zona rural. Revista Brasileira de Orientação Profissional , vol.7, n.1, pp. 45-55, 2006.	Abordar as representações sociais enfocando a juventude rural, num cursinho preparatório para vestibular.	Os resultados mostram que as representações sociais dos jovens rurais se formam diretamente ancoradas nas representações sociais da sociedade urbanizada.
NAIFF, D. G. N.; MONTEIRO, R. C.; NAIFF, L. A. O camponês e o agricultor nas representações sociais de estudantes universitários. Revista PSICO – USF. Itatiba , v. 14, n. 2, p. 221-227, ago.2009.	Identificar e comparar as representações sociais dos alunos de uma universidade federal rural sobre as identidades de camponeses e agricultores.	Os resultados apontam para o fato de que os camponeses são representados pelos estudantes como sujeitos arcaicos, deslocados historicamente e excluídos das formas de produção econômicas vigentes no campo, enquanto os agricultores são vistos como modernos agricultores familiares, muito mais atraentes às novas gerações, produtores de riquezas e de desenvolvimento no campo, além de menos geradores de tensão.
ANJOS, F. S.; CALDAS, N. V. Da medida do rural ao rural sob medida: representações sociais em perspectiva. Revista História, Ciências e Saúde . Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 385-402, jun/2014.	Explorar algumas contradições associadas ao que os autores denominam emergência de um rural “sob medida”, num contexto marcado pela era do pós-produtivismo e pelo peso crescente dos valores pós-materialistas, elegendo as representações sociais do rural como foco analítico.	Os autores enfocam as representações sociais da zona rural que predominam na atualidade, considerando a identificação do rural com a natureza, com a biodiversidade e com espaços protegidos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Naiff, Monteiro e Naiff (2009) identificaram e compararam as representações sociais dos alunos de uma universidade federal sobre as identidades de camponeses e agricultores. Os resultados mostraram que os camponeses são representados pelos estudantes como sujeitos arcaicos, deslocados historicamente e excluídos das formas de produção econômicas vigentes no campo. Os agricultores são vistos pelos alunos como modernos agricultores familiares, muito

mais atraentes às novas gerações, produtores de riquezas e de desenvolvimento no campo, além de menos geradores de tensão. Para os autores, os resultados podem ser compreendidos numa perspectiva política e econômica, e fazem parte da construção de identidade pessoal, podendo refletir na identidade profissional e influenciar os jovens do campo nas escolhas profissionais.

Whitaker e Onofre (2005) observaram que as representações sociais sobre o vestibular de estudantes de escolas do campo foram ancoradas nas representações sociais urbanas, influenciando assim as expectativas e escolhas por cursos superiores voltados para o urbano.

Descrevendo os aspectos históricos na construção de uma identidade rural, Anjos e Caldas (2014) destacam que as representações sociais do rural que predominam na atualidade estão relacionadas à sua identificação com a natureza, com a biodiversidade e com espaços protegidos. Assim, podem ser produzidos artigos consumíveis. Essas representações podem influenciar escolhas profissionais, considerando-se as atividades que podem ser desenvolvidas nesses contextos.

Em estudos identificados com os temas representações sociais e escolha profissional, os resultados permeiam os aspectos já citados nos trabalhos relacionados às influências nos processos de opção dos jovens.

O estudo de Cidral (1998) teve como objetivo identificar os impactos das transformações no mundo do trabalho sobre as escolhas profissionais de adolescentes. O autor considera essa escolha um processo em que o sujeito opta por uma atividade especializada, por meio da qual possa obter seu sustento. A abordagem foi sobre a expectativa de jovens do ensino médio sobre a profissão que gostariam de exercer. Os resultados revelaram que as condições socioeconômicas são relevantes na elaboração das representações sociais do trabalho e da escolha profissional.

Na investigação sobre representações sociais e escolha profissional na adolescência, realizada por Serpa (2003), a abordagem sobre escolha profissional considerou o significado do trabalho e a compreensão da escolha profissional como processo vivencial, de natureza psicológica e social, que ocorre ao longo da vida. Para o adolescente é o momento em que procura selecionar as atividades profissionais que julga condizentes com suas características e afinidades, e isso se dá sob influência de seu contexto histórico, socioeconômico e cultural. Os resultados obtidos revelaram quatro categorias de representações sociais: mercado de trabalho, formação escolar, questões familiares e valores pessoais.

O estudo realizado por Faria e Guzzo (2007) investigou as representações sociais de emprego, trabalho e profissão em estudantes do Ensino Médio de um programa de orientação vocacional. Os resultados revelaram que os adolescentes

referenciam as categorias (mercado de trabalho, formação escolar, questões familiares e valores pessoais) segundo seu status cultural. Isso faz com que ignorem um pouco as condições objetivas do mercado de trabalho e façam a sua escolha preferencialmente a partir de critérios subjetivos, tais como satisfação com a atividade ou sucesso na carreira. Nesse sentido, escolha profissional é abordada como expectativa dos sujeitos em relação à profissão que pretendem exercer futuramente.

Marcelino, Catão e Lima (2009) realizaram pesquisa com o objetivo de comparar representações sociais de adolescentes de diferentes contextos escolares (público e privado) sobre a construção do seu projeto de vida. Conceituam o projeto como um processo de desenvolvimento pessoal/social e consideram a escolha profissional um dos aspectos importantes dessa construção. Os dados obtidos na pesquisa revelaram representações consensuais a respeito do projeto de vida, como desejos, metas, previsões e estratégias. Entretanto, para os alunos da escola pública destaca-se necessidade de inclusão social e de melhoria de vida, e os alunos da escola privada revelaram dificuldades relacionadas à escolha da profissão.

Rizzo (2008) e Ferreira (2014) desenvolveram estudos para investigar as representações sociais do trabalho de jovens que participavam de programa de inserção profissional, na região do vale do Paraíba paulista. Apesar de o objeto de estudo ter sido o trabalho, os autores apresentam também aspectos que permeiam a escolha profissional, uma vez que abordam a relação entre trabalho e estudo, significado do trabalho e perspectivas de futuro, e construção de projeto de vida. Dessa forma, os resultados desses estudos foram considerados na análise de resultados da presente pesquisa.

Os estudos sobre o tema escolha profissional à luz da teoria das representações sociais estão descritos no Quadro 6. O levantamento dos estudos mencionados revela que a escolha profissional pode ser compreendida como um processo contido na construção de um projeto de vida (pessoal e profissional) e que, no contexto do jovem, do adolescente, o que se investiga é a expectativa sobre suas possibilidades futuras no aspecto laboral.

Quadro 6 - Representações Sociais e Escolha Profissional

Referência	Objetivo	Síntese
CIDRAL, A. Escolha profissional: o adolescente na interseção entre vários “mundos” UFSC, 1998. Dissertação de mestrado.	Identificar o impacto das transformações no mundo do trabalho sobre as escolhas profissionais de adolescentes.	Os resultados revelam que as condições socioeconômicas contingenciam as representações sociais do trabalho, mercado de trabalho e escolha profissional elaboradas pelos jovens pesquisados.

<p>FARIA, L. R. P.; GUZZO, R. S. L. Em tempo de globalização: a representação social de emprego, trabalho e profissão em adolescentes. Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 387-404, dez. 2007.</p>	<p>Explorar as representações sociais de Emprego, Trabalho e Profissão dos estudantes do ensino médio participantes de um programa de orientação vocacional.</p>	<p>Os resultados sugerem que os adolescentes referenciam as categorias segundo seu status em nossa cultura. Isso faz com que ignorem um pouco as condições objetivas do mercado de trabalho e façam a sua escolha preferencialmente a partir de critérios subjetivos, tais como satisfação com a atividade ou sucesso na carreira.</p>
<p>MARCELINO, M. Q. S. et al. Representações Sociais do Projeto de Vida entre Adolescentes no Ensino Médio. Revista Psicologia: Ciência e Profissão, 2009, 29 (3), 544-557.</p>	<p>Comparar as representações sociais dos adolescentes de diferentes contextos escolares (público e privado) acerca da construção de seu projeto de vida.</p>	<p>Os resultados demonstraram representações consensuais a respeito do projeto de vida, como desejos, metas, previsões e estratégias. Entretanto, os alunos da escola pública objetivaram suas representações na necessidade de inclusão social e na melhoria de vida, enquanto os da escola privada objetivaram suas representações nas dificuldades relacionadas à escolha da profissão. O estudo mostra a necessidade de políticas públicas que possibilitem, nesses diferentes contextos escolares, condições semelhantes para a construção de projetos de vida.</p>
<p>SERPA, H. S. As representações sociais sobre escolha profissional na adolescência. Universidade Católica de Petrópolis, 2003. Dissertação de mestrado.</p>	<p>Investigar as representações sociais sobre a escolha profissional na adolescência.</p>	<p>Os resultados revelaram representações sociais sobre a escolha profissional divididas em quatro categorias: mercado de trabalho, formação escolar, questões familiares e valores pessoais. O estudo permitiu a elaboração de algumas reflexões sobre as teorias da escolha profissional e a prática da orientação vocacional.</p>

<p>RIZZO, C. B. B. A representação social do trabalho para os adolescentes ao iniciarem uma atividade profissional. Universidade de Taubaté, 2008. Dissertação de Mestrado.</p>	<p>Identificar as representações sociais que os adolescentes têm do trabalho diante da sua inserção no mercado.</p>	<p>Identificaram-se, como significados atribuídos ao trabalho, a garantia de um futuro melhor e a mudança de classe social. Apesar da importância da experiência atual do trabalho, esses jovens consideram, como determinante de um futuro melhor, o investimento na educação e no conhecimento.</p>
<p>FERREIRA, A. C. O. A representação social para jovens trabalhadores. Universidade de Taubaté, 2014. Dissertação de mestrado.</p>	<p>Investigar as representações sociais do trabalho entre adolescentes trabalhadores participantes de um programa de aprendizagem laboral na cidade de São José dos Campos/SP.</p>	<p>Os resultados revelaram que as representações sociais do trabalho envolvem responsabilidades e amadurecimento que contribuem para o reconhecimento desses jovens diante da sociedade e para a formação de suas identidades. Estão vinculadas à aquisição de aprendizagens, experiências e melhores oportunidades no mercado de trabalho.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

As pesquisas confirmam a relevância da escolha profissional como tema de pesquisa, uma vez que abrangem diferentes áreas do conhecimento e fornecem dados resultantes de diferentes níveis de análise.

Considerações finais

As produções que trataram do tema deste estudo trouxeram contribuições referentes ao próprio conceito de escolha profissional. Compreendida como um processo pelo qual o sujeito toma decisões no âmbito profissional, para estudantes do Ensino Médio diz respeito a suas expectativas em relação às atividades e possibilidades de atuação profissional futura. Enquanto projeto de vida, trata-se de uma construção que se dá ao longo da vida do sujeito, podendo apresentar mudanças e ajustes em função de contingências sociais, econômicas e pessoais.

Nesse sentido, os estudos tratados mostraram diferenças em relação às expectativas dos jovens em função de suas condições social, econômica e cultural. Estudantes provenientes de classe social menos favorecida esperam conquistar, por meio da profissão escolhida, melhores condições sociais e econômicas: a formação torna-se, assim, fundamental.

O mapeamento realizado destacou, ainda, estudos relativos aos serviços de orientação profissional como possibilidade de propiciar estratégias de autoconehecimento, bem como a relação dos aspectos pessoais com os contextos sociais e culturais reais e possíveis. Dessa forma, abordar o mercado de trabalho também se torna relevante, na medida em que é necessário considerar as diferentes possibilidades de inserção.

Para esses jovens que estão em construção de sua identidade pessoal e social, o contexto escolar mostra-se relevante na medida em que proporciona elementos cognitivos, emocionais e relacionais que fazem parte desse momento de definição de projeto de vida. Segundo Dubar (2005), a esfera de formação tornou-se um dos componentes relevantes ao acesso ao emprego, considerando-se as mudanças nas configurações de trabalho ocorridas a partir da década de 1960.

Entretanto, a relação ensino/mercado de trabalho pode ser conflitosa. O cenário relativo ao Ensino Médio encontra-se na contramão do que se exige para o ingresso no ensino superior público. De um lado, a educação realizada na maioria das escolas públicas brasileiras mostra-se insuficiente no aspecto estrutural e também quanto aos recursos humanos e ao próprio processo de ensino (OLIVEIRA; MELO-SILVA, 2010). De outro lado, as universidades públicas são tidas como de melhor qualidade, considerando-se os exames para seu ingresso, que selecionam os candidatos mais bem preparados para o tipo de prova que é realizada. Esse aspecto influencia a escolha, a continuidade e a conclusão do curso escolhido (OLIVEIRA; MELO-SILVA, 2010).

Na atualidade, a globalização, compreendida como o movimento transnacional de bens, serviços, investimentos, tecnologia, pessoas, ideias e valores, impulsiona a evolução do conhecimento, principalmente em decorrência das transformações tecnológicas. Nesse ponto, destaca-se a desconexão entre os conteúdos da grade curricular e as competências requeridas pelo mercado de trabalho que se articulam com os avanços tecnológicos e com as novas formas de organização de trabalho (FILMUS, 2002).

No que se refere à articulação (ou a sua falta) entre o sistema educativo e o mercado de trabalho, Filmus (2002) observa que, especificamente na América Latina, os dados revelam distância entre as necessidades mercadológicas, de empregabilidade, e os conteúdos e enfoques do Ensino Médio.

As mudanças nos contextos econômicos e sociais impactaram diretamente o sistema educativo. Cada vez mais a educação é essencial como um diferencial no percurso profissional – o mercado precisa de pessoas com múltiplas competências e com disposição para o aprendizado contínuo, o que demanda aumento no tempo de escolaridade. Em contrapartida, essa mesma escolaridade não garante

acesso ao trabalho de qualidade.

Considerando esse desafio educacional, Bauman (2009, p. 667) aponta para a necessidade de tornar o conhecimento atraente aos jovens, num contexto contemporâneo marcado pela fluidez das relações e pela velocidade das mudanças: “A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver”. Oliveira e Tomazeti (2012) ponderam que o desafio também está em oferecer conteúdos que produzam sentido no aqui e agora da sala de aula, para que se possa estabelecer, assim, relação de confiança entre os alunos e seus professores.

Escolha envolve mudanças, conflitos, lutos (pela possibilidade não escolhida), e demanda reavaliações constantes. Entretanto, concorda-se com Bardagi et al. (2003), que apontam a ausência de decisões refletidas, sem oportunidade de análise de contextos (social, econômico, político) da realidade.

Somando-se a essa questão, há de ser considerar que ocorre a reativação, já no período de formação, das crises vocacionais, de confrontação com a realidade ocupacional e de afirmação da escolha feita (BOHOSLAVSKY, 1987). O resultado pode ser a insegurança dos jovens adultos em períodos posteriores da vida profissional, o que dificulta a formulação de projetos profissionais e de vida.

Assim, uma das situações que desencadearam este estudo (a incerteza e/ou insatisfação de parte dos estudantes do Ensino Superior frente à escolha realizada) pode ser compreendida a partir da falta de elementos realistas no seu processo de decisão inicial.

É importante considerar a utilização de estratégias, inclusive no ambiente escolar, que promovam reflexões e discussões entre os estudantes sobre o processo de escolha profissional e que possibilitem articulação entre os anseios pessoais e as diferentes realidades (sociais, econômicas, familiares), buscando opções de escolhas possíveis, a partir dessa interação.

Referências

ALMEIDA, M. E. G. G.; MAGALHAES, A. S. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 205-214, dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902011000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 de maio de 2015.

ALMEIDA, M. E. G. G.; PINHO, L. V. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Revista Psicologia Clínica**, vol.20, n.2,

p. 173-184, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652008000200013&lng=en&nrm=iso Acesso em 28 de maio de 2015.

ANJOS, F. S.; CALDAS, N. V. Da medida do rural ao rural sob medida: representações sociais em perspectiva. **Revista História, Ciências e Saúde** - Mangui-nhos, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 385-402, jun/2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702014000200385&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 de maio de 2015.

ANTUNES, R. **Os Significados do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2003.

AUDI, D. A. **A adolescência e suas expectativas quanto à inserção no mundo do trabalho**. Dissertação de mestrado. USP, 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=29910 Acesso em 26 de maio de 2015.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C. Trajetória Acadêmica e Satisfação com a Escolha Profissional de Universitários em Meio de Curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, dez. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 jun. 2015.

BARRETO, M. A.; AIELLO-VAISBERG, T. Escolha profissional e dramática do viver adolescente. **Revista Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 107-114, Apr. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100015&lng=en&nrm=iso. access on 05 June 2015. Acesso em 5 de junho de 2015.

BAUMAN, Z. In: PORCHEDUU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.661-684, maio/ago. 2009.

BOCK, S. D. **A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém-egressos do ensino médio**. Campinas, 2008. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação Vocacional** – a estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CASARI, P. **Retorno Esperado e Escolha Profissional**: fatores associados à escolha da carreira dos alunos da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

CIDRAL, A. **Escolha profissional**: o adolescente na interseção entre vários

“mundos”. Santa Catarina, 1998. Dissertação de mestrado. UFSC.

CONDE, D. L. G. **Escolha Profissional na Contemporaneidade: Caminhos Possíveis**. Rio de Janeiro, 2012. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

DECHAMPS, E. Ensino Médio: a hora de mudar. In: **ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. 2016. Disponível em <http://www.todospela-educacao.org.br/biblioteca/1545/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2016/>

DIAS, M. S. L.; SOARES, D. H. P. A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 272-283, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000200002&lng=pt&nrm=iso

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.146 p.351-367 maio/ago. 2012.

_____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FAHT, B. H. **Fatores que influenciam a escolha profissional do jovem universitário e sua visão a respeito da orientação profissional**. Itajaí, 2011. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Itajaí.

FARIA, L. R. P.; GUZZO, R. S. L. Em tempo de globalização: a representação social de emprego, trabalho e profissão em adolescentes. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 387-404, dez. 2007.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”, **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n79, ago2002, p.257-272.

FERREIRA, A. C. O. **A Representação Social do trabalho para adolescentes trabalhadores**. Taubaté, 2014. Tese de Mestrado. UNITAU

FILMUS, S. **Ensino médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente**. Brasília: UNESCO, SEMTEX/MEC, 2002

FROZINO, A.D. **Formação profissional: percursos e desafios para a escolha de carreira**. Taubaté, 2006. Dissertação de mestrado. UNITAU.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2014**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In:

MOSCOVICI, S. (ed.). **La psychologie sociale**. 4. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1992. p. 357-389.

LEVENFUS, R. S. (org.). **Orientação Vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MARCELINO, M. Q. S.; CATÃO, M. F. F. M.; LIMA, C. M. P. Representações Sociais do Projeto de Vida entre Adolescentes no Ensino Médio. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, 29 (3), 544-557. 2009

MARTINS, D. F.; NORONHA, A. P. P. Interesse profissional e características socioeconômicas de estudantes do Ensino Médio. *Revista PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 1, pp. 76-84, jan./mar. 2010.

MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v91 41 p8-19, jul/set 2001.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NAIFF, D. G. N.; MONTEIRO, R. C.; NAIFF, L. A. O camponês e o agricultor nas representações sociais de estudantes universitários. **Revista PSICO** - USF Itatiba, v. 14, n. 2, p. 221-227, ago. 2009

NEIVA, K. M. C. et al. Um estudo sobre a maturidade para a escolha profissional de alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de orientação profissional**. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-14, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000100002&lng=pt&nrm=iso.

_____. **Processos de escolha e orientação profissional**. São Paulo: Vector, 2013.

OLIVEIRA, M. D.; MELO-SILVA, L. L. **Estudantes universitários: a influência das variáveis socio-econômicas e culturais na carreira**. *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, v.14, n.1, p.23-34, jun.2010 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100003&lng=pt&nrm=iso acesso em 05 junho de 2015.

OLIVEIRA, A. M.; TOMAZETTI, E. M. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 181-200, abr./jun. 2012.

PINHO, K. M. D; OLIVEIRA, A. L. Desenvolvimento de carreira: o papel do indivíduo e da organização. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Org.) **Gestão Integrada de Organizações**. Rio de Janeiro: Brasport, 2008.

PINTO, T. M. G.; CASTANHO, M. I. S. Sentidos da escolha e da orientação profissional: um estudo com universitários. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 395-413, set. 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300010>. Acesso em 13 de maio de 2015.

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, **Relatório do Desenvolvimento Humano - Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência**. 2014. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014pt.pdf> Acesso em 09 de março de 2015.

RIBEIRO, M. A. *et al.* Ser Adolescente no século XXI. In: LEVENFUS, R. S. **Orientação Vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

RIZZO, C. B. C. **A representação social do trabalho para os adolescentes ao iniciarem uma atividade profissional**. Taubaté, 2008. Tese de Mestrado. UNITAU.

SARRIERA, J. C. *et al.* **Formação da identidade ocupacional em adolescentes**. **Revista Estudos de Psicologia**, Natal, v. 6, n. 1, p. 27-32, Jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2001000100004&script=sci_arttext Acesso em 01 de junho de 2015

SERPA, H. S. **As representações sociais sobre escolha profissional na adolescência**. Petrópolis, 2003. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Petrópolis.

WHITAKER, D. C. A e ONOFRE, S.A. Representações sociais em formação sobre os vestibulares dos estudantes de um cursinho comunitário na zona rural. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2006, vol.7, n.1, pp. 45-55.

*O Ensino Técnico em questão:
representações sociais de docentes*

Maria Beatriz Franze Conte
Maria Angela Boccara de Paula

O atual cenário da sociedade é marcado pelo forte ritmo da globalização da economia e pela revolução da tecnologia da informação e comunicação; entretanto, em sentido oposto constatam-se: desemprego, miséria, desigualdades, tensões sociais e conflitos.

Nesse contexto, o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social do Brasil parecem não caminhar juntos. O país está na sétima posição do ranking mundial do Produto Interno Bruto (PIB) e na 79ª posição no ranking mundial do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Assim, o grande desafio atual é promover o alinhamento desses dois índices, é, para isso, a educação constitui um dos pontos essenciais e deve receber atenção especial (RAMOS, 2014).

Atualmente, tanto o Governo, quanto a população e o empresariado, demonstram convicção de que é necessário grande esforço nacional para o aumento da escolaridade e da qualidade da oferta educacional em diferentes níveis e modalidades. É preciso qualificar para o mercado de trabalho cerca de sete milhões de profissionais que já estão no mercado e preparar outros 18 milhões de jovens que não estão nas universidades (RAMOS, 2014).

A qualificação de profissionais passa pela educação profissional, que no Brasil está dividida em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Os cursos básicos são oferecidos a qualquer pessoa interessada, independentemente de sua escolaridade prévia, que busque qualificação ou profissionalização. Os cursos técnicos, destinados a proporcionar qualificação profissional, podem ser oferecidos simultaneamente com o ensino médio ou após a sua conclusão, e têm organização curricular própria. Os tecnológicos são cursos de nível superior, destinados aos egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 2011).

As escolas que oferecem formação profissional em nível técnico costumam recorrer à contratação de docentes advindos do mercado profissional, muitos deles sem formação específica para o exercício da docência. São, em sua maioria, profissionais que ensinam a outros o exercício profissional. Dessa forma, o quadro de docentes normalmente é composto por profissionais de diversas origens, do ponto de vista de experiência e formação acadêmica.

São professores leigos, no que diz respeito à atuação em sala de aula. Têm formação condizente com sua atuação profissional anterior ou paralela à carreira docente (engenharia, administração, enfermagem, psicologia, ciências contábeis, entre outras), contudo não têm formação para o exercício da docência, ou seja,

licenciatura, especialização em educação, mestrado ou outros. Dessa forma, a prática docente pode acontecer com pouca reflexão sobre a teoria. Isso porque o professor simplesmente é introduzido no ambiente escolar, sem que tenha se preparado para as particularidades dessa realidade profissional. Portanto, sua ação docente torna-se mais intuitiva e menos reflexiva/planejada, o que pode interferir diretamente nos resultados a serem alcançados.

Na educação técnica, o docente necessita agregar duas necessidades fundamentais: conhecimento técnico, específico da profissão em que atua, e os saberes pedagógicos da profissão docente, ou seja, algum tipo de formação em educação. Entretanto, Oliveira (2010) comenta que, historicamente, observa-se no Brasil a docência exercida por indivíduos que o faziam por vocação ou sacerdócio, e que, somente com o desenvolvimento da sociedade, chegou-se à atual profissionalização do docente. Porém, no contexto da educação profissional, a formação em educação ainda é pouco presente. Ferreira e Mosquera (2010, p.106) complementam, afirmando que no Brasil “[...] a docência sem habilitação é um fato histórico especialmente em se tratando de educação profissional”.

Para Perrenoud (2007), o mundo contemporâneo necessita de docentes que tenham como posturas fundamentais a prática reflexiva e a implicação crítica. A prática reflexiva traz à tona a necessidade das atuais sociedades em inovar, em refletir sobre as atuais práticas, buscando o desenvolvimento do novo. Quanto à implicação crítica, o autor enfatiza a importância do envolvimento dos professores nos debates mais variados da sociedade, sobre educação, questões de mercado, cultura, entre outros.

Em entrevista, concedida à Universidade de Genebra, Philippe Perrenoud (GENTILE; BENCINI, 2000) também ilustra que a escola deve preparar as pessoas para a vida e parar de apenas transmitir conteúdos. Nesse mesmo sentido, entende Freire (2003, p. 68) que a missão dessa instituição social é “[...] ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento [...] fazê-lo sentir que é capaz de superar a via predominantemente reflexa”. Ou, como considera Azanha (2006, p. 29), a escola deve “[...] ensinar a pensar, isto é, desenvolver habilidades intelectuais independentemente de um conteúdo”.

Assim, é possível considerar que o docente assume uma função muito mais ampla junto aos educandos. O trabalho da escola e do educador vão além de promover a transmissão de conhecimentos, para então assumir também o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores.

A proposta atual da educação profissional busca valorizar as experiências pessoais do aluno, colocando-o como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor necessita envolver-se com a comunidade escolar e a

realidade do discente. Trata-se de uma nova postura, que exige conhecimento do mundo do trabalho sem abrir mão da flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização (GOMES; MARINS, 2004). Assim, o professor necessita abrir mão do papel de narrador, para então dar espaço ao protagonismo do aprendiz (FREIRE, 1997).

Entretanto, Tardif e Lessard (2009) acrescentam que muito professores permanecem amarrados às práticas e métodos tradicionais de ensino, e que os próprios ambientes escolares se mostram resistentes às mudanças. O discurso dos autores (TARDIF; LESSARD, 2009) traz à tona a necessidade de profissionais educadores que pensem crítica e reflexivamente e que orientem/desenvolvam esse tipo de pensamento junto a seu aluno.

O desafio que se lança ao docente do ensino técnico é bastante amplo. Muito mais do que formar para a atuação profissional, o ensino profissional tem como papel fundamental a emancipação das pessoas, o preparo para a atuação cidadã. Essa forma de educação só poderá ser conquistada se o educador assumir seu papel dialógico junto ao educando, estimulando a construção coletiva do conhecimento, questionando mais, respondendo menos e incentivando constantemente a busca autônoma por respostas (SCOCUGLIA, 2005).

Freire (1987) defende o diálogo como ferramenta essencial à educação problematizadora, para levar o educando à prática da liberdade, pois, por meio do diálogo, todos têm direito à palavra, à expressão de suas opiniões e saberes, tanto o educando quanto o educador. Somente dessa será possível distanciar-se do modelo de educação bancária, criticado pelo autor.

É importante que se atente para a necessidade real e justificada de as instituições de ensino profissional manterem, em seu quadro de docentes, profissionais advindos do mercado, visto que o conhecimento da prática profissional é o ponto de partida do ensino técnico. Entretanto, o professor do ensino técnico necessita assumir posicionamento de formação humanista, junto ao educando, e compreender-se como um dos agentes da mudança no processo educacional, juntamente com outros agentes de mudança: alunos, pais, dirigentes escolares (FREIRE, 2003). A formação e transformação do jovem ocorrem por meio da relação desenvolvida entre docente e todos os outros atores do processo educacional, e pelos constantes questionamentos e debates estimulados pelo professor, partindo-se do conhecimento e bagagem trazidos pelo aluno para a sala de aula.

No mercado de trabalho e na sociedade em constantes mudanças, a educação técnica necessita assumir seu papel de formação para a vida, ir além de formar para o trabalho, ou seja, promover formação libertadora, com base na capacidade crítica e reflexiva a ser desenvolvida junto ao educando.

Diante desse quadro, neste estudo objetivou-se investigar quais são as representações sociais (RS) de docentes sobre o ensino técnico.

Desenvolvimento

Esta é uma pesquisa exploratória e descritiva com abordagem qualitativa à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS), com fundamento nos estudos desenvolvidos por Moscovici (1978).

A representação social (RS) é uma forma de conhecimento que os sujeitos constroem sobre um objeto. Trata-se de uma reconstrução do próprio objeto, em determinada sociedade/grupo, de acordo com seus valores, crenças e regras. As representações tornam-se comuns ao grupo a partir da comunicação e, dessa forma, passam a influenciar e orientar os comportamentos dos sujeitos. Elas não são impostas; são formas de se interpretar e pensar a realidade. São formas de conhecimento desenvolvidas e compartilhadas pelos grupos. Trata-se de reconhecer e compreender as questões simbólicas do cotidiano de determinados grupos. É uma tentativa de compreender a dinâmica que se estabelece quando um determinado conhecimento passa do domínio de grupos especializados para o conhecimento do senso comum (MOSCOVICI, 1978).

A TRS busca compreender as simbolizações construídas socialmente, fugindo das análises exclusivamente psicológicas ou sociológicas e propondo que as subjetividades sejam analisadas à luz do fenômeno representacional. Traz grandes contribuições para o contexto educacional, pois centra a atenção nos significados e nos processos que delinham a realidade (linguagem, imaginário social, ideologia), fornecendo explicações para as condutas e práticas sociais (GILLY, 2002; MAZZOTTI, 2008).

A pesquisa apresentada é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Representações Sociais de Docentes Sobre o Ensino Técnico”, defendida em setembro de 2016 e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté (Parecer nº 863.093, de 06/11/2014).

Participaram da pesquisa quarenta e nove docentes de uma instituição de ensino privada de nível técnico, localizada no vale do Paraíba paulista.

Os dados foram coletados em dois momentos.

Inicialmente, utilizou-se um questionário, visando ao levantamento dos dados quantitativos da pesquisa, com participação de 49 docentes. As perguntas visavam identificar o perfil sociodemográfico e de formação dos participantes, o tempo de atuação na docência, bem como seus conhecimentos sobre o ensino técnico.

Em seguida, foram realizadas as entrevistas, que tinham a seguinte questão norteadora: “O que você pensa a respeito do ensino técnico?”. Com essa questão intencionou-se identificar as percepções do participante a respeito do ensino técnico e a importância atribuída por ele a essa modalidade de ensino. Dez professores participaram das entrevistas.

As respostas dos questionários foram tabuladas e ordenadas, e os dados levantados foram analisados. Seguem-se os resultados dessa análise.

O grupo pesquisado caracterizou-se por apresentar equilíbrio entre o sexo feminino (55%) e o masculino (45%), diferenciando-se dos resultados de outras pesquisas que retratam número maior de homens no contexto da docência do ensino técnico.

A média de idade da amostra foi de 40 anos, e 70% dela concentravam-se na faixa etária 30-44 anos. A idade predominante em torno dos 40 anos pode ser justificada pelo fato de o docente do ensino técnico ser um profissional advindo de outras funções do mercado de trabalho. Sua experiência inicial foi construída em demais atividades profissionais, que não a docência, e somente em um momento de mais maturidade a carreira docente se concretizou.

Quanto ao estado civil, a maioria era casada (51%), identificando-se semelhança com outras pesquisas que retratam o perfil do professor.

Em relação à formação acadêmica (Tabela 1), verificou-se que a maioria dos professores tinha formação de bacharelado e especialização em cursos de pós-graduação *lato sensu* voltados para sua carreira de origem, ou seja, não relacionados à formação para atuação em educação. Esse aspecto é confirmado em outras investigações.

Quando consideradas as cinco áreas em que os docentes estão alocados na instituição de ensino pesquisada (Gestão & Negócios, Enfermagem, Segurança do Trabalho, Nutrição & Gastronomia e Tecnologia da Informação), verificou-se que em duas delas existiam docentes que, até o momento da pesquisa, tinham apenas a formação de nível técnico completa e que estavam cursando a graduação, um docente na área de Nutrição & Gastronomia e um na área de Segurança do Trabalho. Todos os docentes das áreas de Gestão & Negócios e Tecnologia da Informação tinham, no mínimo, graduação completa. Na área de Enfermagem, a titulação mínima era a pós-graduação *Lato Sensu*, e também nessa área se concentravam três titulações de pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado).

Em oposição ao que afirma Kuenzer (1999), o grupo não experimentava a precariedade de formação acadêmica, pelo contrário, mostrava-se interessado e comprometido em relação ao investimento na própria instrução. Esse fato ficou evidente quando se verificou que 47% dos participantes da pesquisa estavam estudando naquele momento.

Tabela 1 – Distribuição de docentes segundo formação acadêmica.
Vale do Paraíba - 2015

Formação acadêmica	Quantidade de docentes
Curso Técnico	27 (55%)
Graduação	47 (96%)
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> (especialização)	37 (76%)
Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> (mestrado)	4 (8%)
Total	115

Fonte: Tabela desenvolvida pelas autoras, a partir de dados coletados por meio de questionário.

Esse percentual revela preocupação com aprimoramento contínuo, bem como possível busca por reconhecimento e melhorias profissionais. Demo (2008) defende que os professores precisam estar próximos do estudo, mantendo-se atualizados, caso contrário não conseguirão fazer seus alunos estudarem. O autor afirma que “[...] se quisermos alunos que estudem bem, antes precisamos inventar professores que estudem bem” (DEMO, 2008, p.126), e chama a atenção para a necessidade de se entender que o estudo nunca se conclui, pois estudar faz parte da vida, mesmo depois de obtidas certificações e diplomas (DEMO, 2008).

No que diz respeito à experiência profissional, verificou-se que praticamente metade (49%) tinha até cinco anos de atuação como docente, e 16 anos, em média, de atuação em outras carreiras. Evidenciou-se, portanto, como um grupo com histórico profissional consolidado no mercado de trabalho, desempenhando funções técnicas, porém com pouca experiência no que diz respeito à atuação como professor. Além disso, 43% dos participantes mantinham algum tipo de atividade paralela à docência, fato que os mantinham em contato com sua carreira de origem.

Franzoi e Silva (2014) relatam que, por vezes, os docentes manifestam dificuldades para se desvincularem de suas atividades laborais de formação; aparentemente a experiência no mercado de trabalho manifesta-se como referência na formação e identificação do professor do ensino técnico. Manter-se no mercado de trabalho, conciliando-a com sua atuação em sala de aula, pode ser uma estratégia que venha a trazer certa segurança no exercício da docência. Isso porque, conforme Tardif (2002), os saberes disciplinares (que no caso dos docentes pes-

quisados corresponderiam aos saberes de suas áreas de formação e de atuação) são indispensáveis na atuação dos professores. Sem estes saberes, é possível que os docentes não se sintam aptos para atuar.

Quanto às pretensões futuras em relação à docência, a maioria (75%) afirmou que intencionava continuar atuando no ensino técnico, aspecto que pode ser entendido como satisfação com a ocupação na área da educação. A satisfação com o trabalho justificava-se por: identificação com as atividades cotidianas, boa relação interpessoal desenvolvida entre aluno e docente, possibilidade de levar para a sala de aula sua experiência profissional, reconhecimento promovido pela instituição e possibilidade do aprendizado contínuo.

O último ponto investigado pelo questionário levantava o nível de conhecimento dos participantes sobre o ensino técnico.

O aspecto que mais chamou a atenção dentre suas respostas foi a concordância de metade deles no que diz respeito à responsabilidade de formar exclusivamente mão de obra especializada para o mercado de trabalho.

Na década de 1940, quando a instituição pesquisada iniciava suas atividades, o ensino técnico tinha seu currículo organizado para formar mão de obra especializada. Tratava-se de outro momento histórico e social. A prática educacional da época não valorizava a iniciativa ou reflexão, tampouco pretendia formar sujeitos transformadores, promotores da própria aprendizagem, construtores de conhecimento.

Entretanto, as transformações da sociedade e do mundo do trabalho passaram a exigir outros profissionais. Cordão (2013) considera que a nova realidade do mercado de trabalho passou a exigir que a educação profissional propiciasse ao educando o desenvolvimento de saberes mais complexos, que vão além da orientação para a execução da tarefa profissional em si. Segundo o autor, há que se estimular o futuro profissional a interpretar as situações vivenciadas cotidianamente, a buscar novas soluções para os problemas, a fazer uso de comunicação clara e precisa, a trabalhar cooperativamente em equipe, a estabelecer relacionamentos interpessoais saudáveis e, sobretudo, a continuar aprendendo de forma permanente e contínua.

Tamanhas mudanças impõem a inegável necessidade de se promover, além da formação operacional, o desenvolvimento de criatividade e criticidade, que antes não se faziam tão necessárias (CORDÃO, 2013). Na LDB, no Art. 2º, tem-se que “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Fica evidente que o pleno desenvolvimento do educando não se encerra no aprendizado de uma função, que é apenas uma parte da tarefa da escola.

Em resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº11/2012 –, a formação profissional foi considerada importante para o desenvolvimento do país e teve seu valor reconhecido para além das questões estritamente educacionais, contemplando a qualificação para o trabalho como direito fundamental do cidadão e objetivando sua formação integral. Dessa forma, o que se propõe é a familiarização com técnicas e tecnologias que deem ao educando condições de superar as divisões sociais do trabalho, as quais determinam que alguns trabalhadores estejam preparados apenas para a execução, enquanto outros devem ser responsáveis por pensar, dirigir e supervisionar (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

De acordo com a Proposta Pedagógica da instituição em questão, o profissional idealizado pelo atual mercado precisa ser flexível, motivado, criativo, polivalente, autônomo, capaz de atuar em grupos e de identificar, enfrentar e solucionar problemas do cotidiano, ou seja, é preciso que vá além da simples execução de sua tarefa.

Visando promover formação de qualidade para esse mercado de trabalho tão exigente, a educação passou a ser compreendida como um processo em que o aluno deve ser envolvido ativamente, deslocando-se a ênfase do ensino para a aprendizagem. É desejável que o aluno desenvolva a habilidade de aprender a aprender, pois dessa forma estará mais bem preparado para lidar com os desafios e adversidades de sua profissão.

Os alunos que incorporam a habilidade de aprender a aprender desenvolvem a capacidade de continuar aprendendo para o resto da vida. Adquirem mais possibilidades de lutar por seus interesses individuais e coletivos, na condição de trabalhador e cidadão, assim como colabora com os interesses da sociedade, no que diz respeito ao desenvolvimento socioeconômico (CORDÃO, 2013).

Inculcar no aluno o interesse por aprender exige do docente o exercício de também se colocar na posição de aprendiz, de também assumir para si a postura de aprender a aprender. Como preconiza Demo (2008), aprender é estudar. Assim, a aprendizagem e a formação integral do aluno passam pela formação do docente.

A aprendizagem adequada do professor supõe: i) autoria - deixar de reproduzir; ii) pesquisa - conhecimento não se transmite ou copia; iii) elaboração - indicativo de saber pensar; iv) leitura sistemática - para acompanhamento da evolução dos temas; v) - argumentar; vi) - fundamentar; vi) hábito - do aprendizado permanente; vii) aprendizagem profissional - quem não estuda não tem aula para

dar (DEMO, 2008).

Partindo desse modelo de Pedro Demo (2008), é possível afirmar que, além da vivência no mercado de trabalho, o docente do ensino técnico necessita de atualização no que diz respeito aos saberes pedagógicos e às exigências legais da educação. Na medida em que se entende que o docente deve se ocupar exclusivamente da formação de mão de obra especializada, é possível inferir que ele talvez não tenha clareza a respeito da legislação educacional, bem como da Proposta Pedagógica da instituição em que atua.

Os elementos identificados por meio do questionário apontaram uma possível organização das RS a respeito do ensino técnico, permitindo-se verificar a ocorrência das três condições descritas por Moscovici (2012) e Sá (1998): dispersão da informação, focalização e pressão à inferência.

O questionário apresentado aos participantes evidenciava a complexidade própria do ensino técnico e suas dimensões. Tal complexidade promoveu a dispersão das informações (primeira condição) sobre o objeto de pesquisa; assim, pode-se afirmar que, embora as informações estejam disponíveis aos docentes, o excesso levou os sujeitos a dúvidas/ incertezas e ambiguidades (MOSCOVICI, 2012).

Frente à urgência de formar uma imagem acerca do objeto apresentado, e sem condições de compreendê-lo em sua totalidade, os docentes focalizaram (segunda condição) apenas alguns aspectos do objeto, criando para ele uma simplificação do mesmo. Isso pode ser percebido quando definem como responsabilidade do ensino técnico a formação exclusiva de mão de obra especializada.

O objeto ensino técnico é amplo e complexo, entretanto os participantes manifestam-se de forma a simplificar a modalidade de ensino, tornando-a compreensível ao grupo.

A focalização ocorreu sobre as características que se apresentavam mais familiares e menos ameaçadoras aos sujeitos. Considerando-se o histórico profissional do grupo, o mercado de trabalho (ou seja, espaços profissionais além da escola) parece mostrar-se menos ameaçador, pois é mais conhecido. Assim, simplifica-se a responsabilidade do ensino técnico, o que gera para o grupo maior conforto e familiarização com o objeto.

Diante da solicitação de se posicionarem a respeito do objeto, que não era totalmente conhecido, os participantes foram colocados em uma situação que exigiu sua opinião. Essa pressão exercida sobre o grupo leva ao que Moscovici (2012) denominou de pressão à inferência, que conduz à terceira e última condição para a manifestação de uma RS.

Tardif (2000) ressalta que o saber do docente sobre o ensino é construído ao longo de sua vida, com base em sua própria história escolar e em outras vivências relacionadas à educação. Neste sentido, a RS dos membros do grupo sobre a educação e o ensino técnico foi construída a partir de suas vivências escolares e profissionais.

Partindo para a análise das informações coletadas nas entrevistas, optou-se pela metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposto por Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003a, 2005), que se utiliza do discurso dos participantes, visando a identificar seus pensamentos e aspectos subjetivos. É uma forma de expressar o pensamento de um determinado grupo, como se ele fosse um indivíduo, com intenção de dar espaço ao imaginário social (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003a, 2003b).

O Sujeito Coletivo manifesta-se por meio de um discurso na primeira pessoa do singular que “[...]expressa uma referência coletiva na medida em que esse eu fala pela ou em nome de uma coletividade. Esse discurso [...] viabiliza um pensamento social” que pode ser lido como um único texto (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 16).

Seguindo a técnica proposta por Lefèvre e Lefèvre (2003c), a análise do material coletado nas entrevistas foi realizada com base nos operadores do DSC: expressões chave (ECH), ideias centrais (IC), ancoragem (AC) e DSC.

A identificação das ECH levam às IC, que são uma síntese desenvolvida pelo pesquisador sobre o discurso emitido pelo participante. As IC revelam e descrevem “[...] da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, posteriormente ao DSC” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17).

Outro aspecto revelado pelas ECH é a AC, um termo ou enunciado que apresenta um valor, ideia ou crença do participante (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003c; 2005). Trata-se de “[...] uma manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que, na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para ‘enquadrar’ uma situação específica” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17).

Após a identificação das IC e AC, a partir das ECH, aquelas que tiveram um sentido igual ou equivalente foram agrupadas por categorias. Em seguida, procedeu-se à construção do DSC.

O DSC é uma reconstrução, com partes dos discursos individuais, que pretende expressar um determinado pensamento ou RS sobre um tema ou fenômeno (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003d, 2005).

Nesta pesquisa o DSC apresentado abaixo foi construído a partir das respostas dadas pelos participantes à questão norteadora “O que você pensa a respeito do ensino técnico?”.

A análise das respostas levou a identificação da IC “O ensino técnico promove preparo para atuação profissional”. A partir da identificação desta IC foram elencadas as ECH e, assim, procedeu-se à construção do DSC.

DSC - O ensino técnico promove preparo para atuação profissional

Construído a partir das respostas dos participantes: P1, P3, P5, P6, P7, P9, P10.

Acho que ensino técnico prepara o jovem para o mercado de trabalho, para o mundo do trabalho. Eu vejo como uma solução para o mercado, uma solução mais rápida, de aprender em menos tempo... então é como se fosse cortar caminho. Tem coisas do curso técnico que só se aprende no curso técnico, né? É bom para ter um primeiro contato com a profissão. É uma boa base para o mercado por ter uma tendência maior às matérias práticas. Você vê a prática, como é colocar a mão na massa... e o mercado realmente busca isso, esta base. A prática é muito boa. É um ensino que habilita muito bem os profissionais, né? Os cursos são bons, a qualidade é boa. Dá uma visão do que ele vai encontrar lá fora, abre a cabeça... A pessoa muda pelo ensino técnico, né?

Neste DSC ressalta-se a ênfase na prática profissional, no aprendizado promovido pelo conceito de “*colocar a mão na massa*” que, de certa forma, nega a ideia de formação integrada, cuja proposta é preparar as pessoas para a ação de executar, de pensar, de dirigir e de planejar (BRASIL, 2007). Manifesta-se, assim o entendimento dos participantes a respeito da divisão das modalidades de ensino: o ensino que prepara para fazer e o ensino que prepara para pensar, ou seja, o ensino técnico profissionalizante e o ensino superior, respectivamente, reforçando a dicotomia entre trabalho manual ou operacional X trabalho intelectual.

Spink (1993, p. 303) afirma que as “[...] representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam”. Na RS manifesta neste discurso, a ideia do ensino técnico como uma formação voltada exclusivamente para o trabalho operacional, evidencia-se a ancoragem na crença de que o ensino é baseado naquilo “[...] *que o mercado realmente busca*”. Em outras palavras, as empresas desejam profissionais que saibam executar, e o ensino técnico mostra-se como uma solução para essa necessidade, inclusive na ótica dos docentes. A RS evidencia sua funcionalidade, nesse caso, no sentido de

manutenção de determinada ordem social (SPINK, 1993).

Dessa forma, essa modalidade de ensino é compreendida pelo grupo como uma solução para inserção do jovem no mercado de trabalho, na medida em que proporcionaria uma base para as primeiras ocupações profissionais, pois atua como um simulacro da realidade profissional. Os docentes creem que as atividades promovidas no contexto do ensino técnico desenvolvem condutas dos discentes que são desejadas pelo atual mercado de trabalho, possibilitando que os alunos se destaquem profissionalmente.

Aquilo que é percebido pelos sujeitos como desejado pelas empresas e mercado de trabalho parece reproduzir os modelos capitalistas da administração do trabalho do século XX (taylorismo/fordismo). Tais modelos promoviam uma formação que impunha modos de pensar e fazer bem definidos e diferenciados, de acordo com o local ocupado pelo trabalhador na hierarquia das organizações. Os cursos técnicos tinham como objetivo formar para ocupações de nível intermediário, em uma economia pouco dinâmica e com tecnologia pouco inovadora (KUENZER, 2000).

O DSC parece resgatar tal posicionamento do ensino técnico, ao dar ênfase à formação que prepara o indivíduo para as situações cotidianas do trabalho, ou seja, parece não haver preocupação por parte dos docentes em formar que ele pense criticamente, para lidar com situações imprevistas. Dessa forma, os cursos acabariam oferecendo ferramentas para atuação operacional no mercado e para auxílio na tomada de decisões somente dentro de situações previstas no cotidiano do trabalho, que não fugissem da rotina.

Por outras palavras, o grupo de docentes compreende o ensino técnico como uma ferramenta para moldar jovens e adolescentes às necessidades do mercado de trabalho: tratava-se de “encaixar as pessoas em uma engrenagem” já existente, onde não havia possibilidades de mudanças, de evolução.

Entretanto, essa visão atende apenas a uma das responsabilidades da educação, que diz respeito à formação para o exercício profissional, e parece esquecida a necessidade do preparo para a ação cidadã (FONSECA, 2009). Assim, o ensino técnico acaba se ocupando apenas do desenvolvimento de mão de obra especializada para funções operacionais.

Entretanto, o mercado de trabalho, na atualidade, exige dos profissionais muito mais do que executar. As organizações buscam talentos, mesmo para as funções aparentemente mais simples, para que os profissionais possam manifestar sua capacidade de transformar, de intervir, de questionar, de criar. É uma mudança do perfil do trabalhador que precisa ser promovida/desenvolvida pelas instituições de ensino, com foco nesse novo mercado de trabalho (GOMES;

MARINS, 2004). Passou-se também a exigir das pessoas o domínio do trabalho intelectual, integrado à capacidade de agir em situações, tanto conhecidas, quanto imprevistas, com criatividade e agilidade (KUENZER; GRABOWSKI, 2006).

Os avanços tecnológicos promovem o fazer profissional cada vez mais simplificado e, contraditoriamente, têm exigido conhecimentos mais complexos para o gerenciamento e manutenção dos processos produtivos. Tal situação solicita um novo modo de entender a formação dos profissionais advindos do ensino técnico.

Por esse motivo, o modelo de formação profissional centrado na especialização estrita e na segmentação do trabalho vem sendo criticado desde a década de 1980. A partir de então, a política educacional passou a visar à redução da dicotomia “pensar X executar”, na medida em que cria a possibilidade de articular ensino médio com o técnico, colocando a conclusão do ensino médio como condição para a certificação do técnico. De certa forma, valoriza-se outro modelo, centrado na formação geral, de embasamento científico e tecnológico a ser oferecido a todos os educandos (LÜSCHER; DORE, 2011). É necessário que essa formação privilegie o desenvolvimento de capacidades para resolução de situações problema dos processos de trabalho e se desvincule das habilidades específicas exigidas para o exercício das tarefas cotidianas. A educação profissional carece da integração entre ciência, tecnologia e cultura (KUENZER; GRABOWSKI, 2006).

A LDB (BRASIL, 1996), em seu capítulo III, aborda a educação profissional e traz consigo a proposta de desenvolvimento de competências profissionais. Considera competência como capacidade de mobilizar os saberes para agir nas mais diversas situações de trabalho. Gomes e Marins (2004) ressaltam que a aquisição dessas competências deve estar baseada em questões como: O que o educando precisa conhecer? O que ele precisa saber fazer? Como ele precisa ser, para saber agir como pessoa e profissional?

Fica claro que, concebendo-se a competência como norteadora do processo de ensino aprendido, amplia-se a responsabilidade dessa modalidade de ensino, que deverá formar pessoas para a atuação profissional e para a vida em sociedade.

Este pode ser percebido como o grande desafio da educação técnica: diferenciar-se do modelo de ensino superior sem abrir mão de oferecer, e valorizar, a formação prática pautada em teoria. Trata-se de preparar pessoas capazes de agregar equilíbrio entre a atuação prática (técnica) e a intelectual (GOMES; MARINS, 2004). É uma proposta para que o ensino técnico englobe os avanços tecnológicos, a flexibilização dos processos de trabalho e a racionalização da produção (LÜSCHER; DORE, 2011). É um desafio que se mostra ainda maior

na medida em que o docente demonstra desconhecimento da proposta legal da educação, de maneira geral, e do ensino técnico, especificamente.

Um aspecto que também precisa ser tratado com atenção diz respeito à percepção dos docentes quanto à duração dos cursos. Na medida em que consideram o ensino técnico uma forma de “cortar caminho”, pode-se inferir que o docente opte pela condução de aulas menos reflexivas e críticas, entregando para o aluno respostas prontas a respeito das questões do mundo do trabalho e das profissões. A adoção de metodologia transmissiva, ou educação bancária – nas palavras de Paulo Freire (FREIRE, 1997) – recai no perigo de serem realizadas aulas monótonas e sem sentido para aluno, que deixa de ser construtor de seu conhecimento.

Dessa forma, o tempo mais curto proposto pela formação técnica deve ser refletido com muita seriedade pelo corpo docente, juntamente com coordenação e direção escolar, no sentido de identificar práticas que possam promover a formação correspondente às necessidades do atual mercado de trabalho e da sociedade. Deve ser utilizada a melhor metodologia possível, no tempo reduzido proposto para tal formação.

Nesse contexto, o desenvolvimento da autonomia do educando torna-se peça chave para a formação de profissionais que encontrarão um mundo corporativo em constante mutação. Assim, buscar novas formas de ensino/aprendizagem para a educação profissional é uma necessidade. A introdução de novos hábitos, como estudar antes das aulas ou despertar nos alunos o interesse pela educação permanente, é bastante complexa. Entretanto, é necessária para promover o desenvolvimento de postura frente ao processo de aprendizagem constante que acontecerá ao longo da vida do aluno, não apenas no ambiente escolar, mas também em sua vida profissional (AZANHA, 2006; BARATO, 2002; GOMES; MARINS, 2004). Assim, a educação profissional deve assumir concepção mais ampla, tratando da formação de cidadãos que participem ativa e criticamente nas organizações (GOMES; MARINS, 2004).

Vale ressaltar, ainda, a concepção dos docentes de que o ensino técnico é entendido como uma estratégia para que o jovem tenha o primeiro contato com a profissão. Nesse sentido, cabe refletir se os docentes entendem o ensino técnico como um caminho a ser percorrido pelo discente, chegando, posteriormente, ao ensino superior, que o encaminharia para futuras atividades de maior complexidade. Esse pensamento recairia nos modelos capitalistas do século XX, citados anteriormente.

Por fim, pode-se concluir que a RS partilhada por esse grupo de docentes – que reconhece o ensino técnico como formação para o trabalho operacional

– pode ter forte influência na formação oferecida aos alunos do ensino técnico. Como afirmam Guareschi e Roso (2014, p. 29), são essas “[...] crenças que dizem como as coisas devem ser, como se deve proceder, o que é aceitável, justo, belo, verdadeiro”. As representações construídas a respeito do ensino técnico influenciam e determinam a maneira de agir de alunos e docentes. Na medida em que se compartilhem tais crenças a respeito do ensino técnico, é possível que os alunos advindos de tal modalidade de ensino sejam preparados exclusivamente para a ação operacional. É possível, também que, muitas vezes, lhes seja negada a oportunidade de desenvolvimento integral para futura atuação cidadã em sociedade, como se prevê na legislação educacional.

Essa RS dos sujeitos sobre o ensino técnico revelou o desconhecimento da legislação e das propostas da educação, que propõem a formação integral do educando, preparando-o para o trabalho e para a vida em sociedade. Esse fato pode levar a impactos negativos na instrução do aluno, na medida em que os docentes correm o risco de acabar desenvolvendo, prioritariamente, talvez até exclusivamente, habilidades para execução de tarefas, sem preocupação com a formação mais ampla, com a formação cidadã.

Por meio do DSC apresentado foi possível verificar que o ensino técnico, objeto de estudo em questão, evidenciou-se pouco conhecido pelos docentes participantes da pesquisa, fato que colabora para a construção de RS.

Diante da amplitude do objeto, o grupo operou na simplificação, objetivando o ensino técnico como preparação para o mercado de trabalho.

O processo de objetivação pode ser separado em três etapas, a saber: seleção e descontextualização, focalização e naturalização (MOSCOVICI, 2012). Na primeira fase são feitos recortes no objeto, visando diminuir sua complexidade. O excesso de significações, natural ao objeto quando em seu contexto original, necessita ser reduzido, possibilitando ao sujeito que uma ou mais partes sejam retiradas e encaixadas em categorias prévias de seu conjunto de conhecimentos. Ao serem selecionados os aspectos mais familiares que dizem respeito ao ensino técnico, ele se torna mais tangível e menos ameaçador para o grupo.

Na segunda etapa da objetivação, as informações selecionadas pelos sujeitos são relacionadas entre si e agrupadas em um núcleo ou esquema figurativo, formando, a partir de então, uma estrutura expressa por meio de imagens que substitui o objeto. E na terceira e última ocorre a concretização dos elementos que formam o modelo figurativo, ou seja, o núcleo se torna concreto e passa a fazer parte da realidade do senso comum do grupo. A objetivação é um processo de simplificação do conceito que lhe deu origem (CHAMON; CHAMON, 2007).

No caso desta pesquisa, ao definir o ensino técnico como preparo para o

mercado de trabalho, o grupo objetiva a modalidade de ensino operando uma simplificação do objeto em consequência da complexidade que ele representa para os docentes. Tal objeto adquire coerência para os sujeitos, na medida em que o relacionam com vivências profissionais – ou seja, o mercado de trabalho – remetendo os docentes aos ambientes e contextos de maior familiaridade.

Por meio do processo de objetivação Moscovici (2010, p. 74) afirma que as “[...] imagens se tornam elementos da realidade, em vez de elementos do pensamento”. e assim, a objetivação transforma o objeto em algo palpável aos sujeitos.

No mesmo DSC ainda é possível verificar algumas contradições, denominadas dissonância cognitiva. Lima (2000) define a dissonância cognitiva como um estado psíquico desagradável que leva o indivíduo a buscar alternativas na tentativa de diminuí-lo ou eliminá-lo.

As dissonâncias podem ser percebidas nos trechos em que os participantes definem o ensino técnico como preparo para o mundo do trabalho (evidenciando amplitude da formação), considerando-o, depois, como responsável por colocar o aluno em contato com a profissão, oferecendo-lhe a visão do que ele vai encontrar profissionalmente (diminuindo tal amplitude).

Diante das divergências percebidas e vivenciadas pelos docentes, a estratégia utilizada para redução da dissonância cognitiva trata de qualificar o ensino técnico como uma categoria de educação diferenciada das outras. Essa tentativa de diferenciação pode ser percebida na medida em que os participantes comentam que algumas coisas são aprendidas apenas no curso técnico, ou quando comentam que a pessoa muda por meio do ensino técnico.

Na medida em que o ensino técnico é percebido de forma diferenciada, os atores envolvidos nessa realidade também assumiriam outra posição. Assim, o professor, cuja profissão é socialmente desvalorizada, ganha outro status, na medida em que se denomina educador do ensino técnico.

Colocando-se em uma categoria de professor diferenciado, os sujeitos revelaram certa descrença no discurso pedagógico, na tentativa de afastamento do modelo escolar e em busca de aproximação com os saberes profissionais e do mercado de trabalho, que lhe são mais familiares. Pode-se inferir, dessa forma, que se trata de uma tentativa do educador para ganhar mais segurança para atuação em um contexto que não conhece totalmente.

Ao recorrer a tal estratégia, ressaltam-se aspectos de importância social do docente na formação de pessoas/profissionais, permitindo a valorização de características que julgam ser específicas da docência do ensino técnico, bem como necessárias ao desempenho profissional desse professor.

Reconhecer as estratégias de redução das dissonâncias cognitivas mostra-se importante no contexto do estudo das RS, pois estas influenciam os processos que reforçam e atualizam as representações já constituídas, assim como atuam na construção de novas RS.

Considerações finais

A educação tem grande importância para o desenvolvimento das sociedades. É por meio da formação que as pessoas se preparam para a futura atuação cidadã. No que diz respeito ao ensino técnico, soma-se a esse aspecto o desenvolvimento de competências para a vida produtiva.

O saber ingênuo revelado pelas RS não deve ser considerado inválido ou falso, pois, apesar de se tratar de outro tipo de conhecimento, diferente da ciência, é ele que guia a ação dos indivíduos nos grupos. Dessa forma, pesquisar as RS dos docentes sobre o ensino técnico permite compreender como esses profissionais interpretam tal modalidade de ensino, de que forma tomam suas decisões, como conduzem suas aulas, de que maneira posicionam-se no processo de ensino aprendizagem e como procedem junto ao aluno.

Identificar e compreender as RS dos docentes a respeito do ensino técnico revela que eles carecem de preparo adequado para a atuação em sala de aula, ou seja, não recebem uma formação que os oriente sobre as responsabilidades da educação, bem como sobre seu papel, nesse contexto. A bagagem de vivência profissional que trazem do mercado é fundamental para formação do aluno, no que diz respeito à atuação profissional, mas não é suficiente para a ação educativa mais ampla a que se propõe a escola.

Por fim, os resultados evidenciaram a necessidade de compreensão mais abrangente a respeito da formação docente para essa modalidade de ensino. Percebe-se a necessidade de se possibilitar aos educadores mais acesso às informações sobre o ensino técnico, bem como estímulo às discussões sobre as responsabilidades dessa modalidade de ensino. As escolas precisam enfrentar essa questão de forma coletiva, contando com o envolvimento de todos os atores educacionais. Portanto, é urgente a necessidade de os gestores escolares agirem no sentido de promover o desenvolvimento do educador dentro e fora das próprias instituições de ensino em que atuam. Essa capacitação pode ocorrer por meio de encontros periódicos, reuniões, estímulo ao estudo – inclusive financeiro – e acompanhamento mais próximo.

Referências

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

BARATO, J. N. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 17 jun 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação profissional e tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, DF, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em 17 jun 2017.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-profissional>> Acesso em 23 jun. 2014.

CHAMON, E. M. Q. O.; CHAMON, M. A. Representação social do risco: uma abordagem psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Org.) **Gestão de Organizações Públicas e Privadas: uma abordagem interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 set. 2012.

CORDÃO, F. A. Desafios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional. Rio de Janeiro: **Boletim Técnico do Senac**, v.39, n2, mai/ago 2013.

DEMO, P. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

FERREIRA, A. R. O.; MOSQUERA, J. J. M. Os professores da educação profissional: sujeitos (re)inventados pela docência. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v.11, n.16, jul/dez, 2010.

FONSECA. M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v.29, n.78, p. 153-177, maio/ago, 2009.

FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O. B. Desvelando os saberes da docência na educação profissional. RJ: **Boletim técnico do Senac**, v.40, n.3, p.38-57, set/dez, 2014.

FREIRE, P. **A Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (Org) **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1997.

_____. **Educação e mudança**. 27. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra.. 2003.

GENTILI, P.; BENCINI, R. Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. **Nova Escola** (Brasil), p. 19-31, 2000.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. Trad.: Sereli Maria Fischer Ranzi e Maclóvia Correa da Silva. Curitiba: **Revista Educar**, n.19, p.231-252, 2002

GOMES, H. M.; MARINS, H. O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Senac, 2004.

GUARESCHI, P. A.; ROSO, A. Teoria das representações sociais: sua história e seu potencial crítico transformador. In: CHAMON, E. M. Q. O.; GUARESCHI, P. A.; CAMPOS, P.H.F. (Org.) **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, C. (Org.) **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Campinas: **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.70, abr/2000.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. **Educação profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho**. Florianópolis: Perspectiva, v.24, p. 297-318, jan/jun, 2006.

LEFÈVRE, F. LEFÈVRE, A. M. C. **A pesquisa qualitativa levada a sério**. São Paulo, 2003a. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/~flefevre/Discurso_o_que_e.htm> Acesso em 17 jun. 2017.

_____. **O pensamento coletivo como soma qualitativa**. São Paulo, 2003b. Disponível em: <<http://hygeia.fsp.usp.br/~flefevre/soma%20qualitativa%209%20de%20fevereiro%20de%202004.htm>> Acesso em 17 jun. 2017.

_____. **Discurso do Sujeito Coletivo: Principais conceitos**. São Paulo, 2003c. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/~flefevre/Discurso_principais_conceitos.htm> Acesso em 17 jun. 2017.

_____. **Discurso do Sujeito Coletivo: O que é**. São Paulo, 2003d. Disponível em <http://www.fsp.usp.br/quali-saude/Discurso_o_que_e.htm> Acesso em 17 jun. 2017.

_____. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005.

LIMA, L. P. Atitudes: estrutura e mudança. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. **Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar**. Brasília, DF: Políticas, Sociedade e Educação, v.8, p.147-176, 2011.

MAZZOTTI, A. J. A. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Rio de Janeiro: Revista Múltiplas Leituras, v.1, n.1, p.18-43, jan/jun, 2008.

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

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **A psicanálise: sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n.1, p. 17-35. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf>> Acesso em 17 jun. 2017.

PERRENOUD, P., *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

RAMOS, M. N. O impacto da educação para o trabalho na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: **Boletim Técnico do Senac**, v.40, n.3, p. 6-17, set/dez, 2014

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

SCOCUGLIA, A. C. As reflexões curriculares de Paulo Freire. Lisboa: **Revista Lusófona de Educação**, n.6, 2005.

SPINK, M. J. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. Rio de Janeiro: **Caderno de Saúde Pública**, jul/set, 1993.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan/abr.2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad.: João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

O Ser Humano mobiliza-se na sociedade por contextos de vivência relacionados com a Saúde, a Educação, o Trabalho e o Social, independentemente da idade, do gênero, da profissão e de outras variáveis que caracterizam a Vida. Assumir esse paradigma de abordagem aos diferentes fenômenos que se manifestam na sociedade é um imperativo da contemporaneidade.

Este livro assume essa perspectiva, com abordagem centrada na teoria bioecológica do desenvolvimento humano e na teoria das representações sociais, dirigida à compreensão da complexidade do mundo atual a partir da Educação como organizadora da vida das pessoas e da sociedade, rumo a um futuro caracterizado por maior prosperidade, equidade e igualdade social.

Prof. José Amendoeira

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-9561-035-4



9 788595 610354

