



PRÁTICAS SOCIAIS E INTERDISCIPLINARES

André Luiz da Silva
Leticia Maria P. Costa
ORGANIZADORES





EXPEDIENTE

Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes

REITORA

Prof. Dra. Sheila Cavalca Cortelli

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

COORDENADORA GERAL

Profa. Dra. Angela Boccara

COORDENADORA ADJUNTA

Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues

LINHA DE PESQUISA 1: DESENVOLVIMENTO HUMANO, IDENTIDADE E FORMAÇÃO

Profa. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

LINHA DE PESQUISA 2: CONTEXTOS, PRÁTICAS SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Prof. Dr. André Luiz da Silva

Profa. Dra. Leticia Maria P. Costa

ORGANIZAÇÃO

Márcia Maria de Moura Ribeiro – SIBi

Elisabete Novaes de Souza – SIBi

COLABORAÇÃO

Prof. Ms. Johel Abdallah

REVISÃO

Karina Resende Dias – ACOM

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

**Ficha catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema Integrado de Bibliotecas / UNITAU
Maria Ap. L. de Souza – CRB-9087**

S586p Silva, André Luiz da .
Práticas sociais e interdisciplinares. / André Luiz da Silva; Leticia
Maria Pinto da Costa - Taubaté: EDUNITAU - Editora da Universidade
de Taubaté, 2018.
p.360 : il.: e-book.

Formato: PDF
Requisitos do sistema: Adobe
Modo de acesso: Publico
ISBN : 978-85-9561-075-0

1. Práticas sociais. 2. Interdisciplinaridade. 3. Desenvolvimento
humano. I. Leticia Maria Pinto da Costa. I. Titulo

CDD 306.42

Índice para catálogo sistemático

1. Práticas sociais 306.42
2. Desenvolvimento humano. 155

COMITÊ EDITORIAL

Carlos Alberto Máximo Pimenta
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ

Cidoval Moraes de Sousa
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 MESQUITA FILHO





André Luiz da Silva
Leticia Maria P. Costa

PRÁTICAS SOCIAIS E INTERDISCIPLINARES

Mestrado em Desenvolvimento Humano | UNITAU
Taubaté, SP | 2017



PREFÁCIO

*Cidoval Morais de Sousa**

O título, de algum modo, lembra Freud (*O Mal-estar na civilização*), Marcuse (*Eros e Civilização*), Bauman (*O mal-estar da pós-modernidade*), só para citar alguns. Entretanto, não haverá espaço neste texto para recuperação e problematização do conceito de *mal-estar* em perspectiva histórica. Ficaremos, aqui, com um sentido mais restrito da palavra-conceito: sensação desagradável, incômodo, estado de inquietação, ansiedade, insatisfação. Nosso propósito é olhar a presente obra como resposta crítica a alguns dos mal-estares que afetam o sistema nacional de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), tomando a publicação tecnocientífica (em periódicos, livros, anais) como ponto de partida. Nesse sistema, funcionamos muito menos como humanos aprendentes e muito mais como máquinas que produzem em série, ou melhor, reproduzem ou replicam (às vezes até copiam), um conhecimento líquido, quase sempre com data de validade.

A vida na pós-graduação não é muito diferente da vida em outros territórios sociais: está impregnada de disputas de poder, controvérsias tecnocientíficas, busca de reconhecimento pelo

conjunto dos pares, acúmulo de capital (político, institucional ou científico), ansiedade, medo de sucumbir à maldição do *publish or perish*, ou do *efeito Matheus* – perder o que se tem, se pouco. Sem entrar no mérito das consequências para a saúde do pesquisador, por exemplo - tema, inclusive, de um dos textos desta coletânea (relações saúde-trabalho-resiliência), a pós, no modelo atual, expressa a síntese dos mal-estares da contemporaneidade. De um lado, a costura de alianças para permanecer útil, produtivo e, sobretudo, reconhecido local e globalmente; de outro, a ameaça constante das incertezas, decorrentes da liquefação dos sólidos que marcaram a primeira fase da modernidade, que nada lhes garante em termos de futuro.

Somos todos, nesse contexto, vítimas de três grandes síndromes, contra as quais a medicina pode fazer muito pouco, até porque, além de estar, também, contaminada por elas, as naturalizou. São elas a **mesmice crônica**, a **autossuficiência** e a **autorreferência**. A primeira (mesmice crônica) tem como sintomas, dentre outros, a ausência de criatividade, de ousadia, de inovação. Suas vítimas conformam-se ao já feito, aos modelos prontos, a ação repetitiva. Fazem, sempre, mais do mesmo. Replicam, reproduzem, copiam. Mantêm uma agenda temática sem variações significativas, com abordagens teóricas e metodológicas que primam pela uniformidade, abusam dos mesmos formatos – da

escrita à exposição, e, para a resolução de problemas complexos, trabalham, quase sempre, com as mesmas receitas. As leituras de mundo são feitas a partir de um padrão de encaixe, num tempo em que a principal característica da humanidade é o desencaixe.

A autossuficiência, pressupõe, em primeiro plano, fechamento, enquadramento disciplinar, reafirmação de autoridade tecnocientífica, restrição a qualquer contribuição ou diálogo externo, desqualificação de outros formatos, enfoques, ou saberes. Em segundo plano, tal 'independência' não pode ser associada à concepção de autonomia. 'Independência', aqui, significa postura autoritária, que se contrapõe à interdependência – atitude desejada como boa prática de construção coletiva de conhecimentos. Já autonomia é atitude desejada por grupos, redes, coletivos em oposição a posturas autoritárias de imposição de um determinado jeito de interpretar e querer o mundo (colonialidade). Em outras palavras, autonomia se afirma contra um legado epistemológico que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. A autossuficiência, em sociologia do conhecimento, representa um mundo estratificado entre os que sabem (e tem poder), e os que não sabem, e estão, portanto, em situação de deficit cognitivo (dependência). A relação ideal-típica, nesse processo, e a

que se resume em “fazer para alguém”, e nunca em “construir com alguém”.

Quanto a autorreferência, consiste em fórmulas, estratégias discursivas, atitudes, comportamentos que conferem distinção e qualidade à produção do indivíduo referente ou a, no máximo, de seu grupo. É importante destacar que não se trata de reconhecimento, uma vez que a referência em questão não parte de atores externos, mas, sim, do próprio indivíduo, coletivo ou sistema produtor. É o próprio autor, coletivo ou sistema qualificando a si próprio, exaltando suas qualidades, certificando-se, referenciando-se em documentos e publicações, com ausência importante de autocrítica e da avaliação externa. A exemplo da autossuficiência, neste texto, consideramos, fundamentalmente, dimensão negativa da autorreferência – aquela que se apoia em práticas egocêntricas. Na literatura, diga-se de passagem, há estudos que mostram como diferentes autores, com criativas estratégias, referiram-se a sua obra no contexto do próprio trabalho. E sem pedantismos. A política do *publish or perish*, em grande medida, estimula práticas de autorreferência, a partir de suas métricas de fator de impacto – número médio de citações de artigos científicos publicados em determinadas bases de dados (Scopus, ISIS, Sage, Scielo dentre outros) ou periódico.

Retomando o que escrevemos no primeiro parágrafo, sobre como olhar a presente coletânea, constatamos pelo menos sete tipos de condutas desejáveis para enfrentamento das síndromes mencionadas: (1) espírito coletivo e cooperativo de trabalho, envolvendo a participação direta de professores e seus respectivos orientandos; (2) busca de referenciais e práticas metodológicas que estimulam estudos interdisciplinares; (3) diversificação temática, sem perda de foco (trata-se, efetivamente, de uma coletânea e não um ajuntamento de textos); (4) diálogo crítico e cuidadoso com a teoria e com os dados da pesquisa empírica; (5) cuidados com a língua e com as regras que conformam a linguagem acadêmica, sem, contudo, tornar os textos leituras para poucos iniciados; (6) um alinhamento necessário, mas não dogmático, à teoria crítica e seus protagonistas contemporâneos; (7) um olhar mais focado em objetos que integram o universo da vida de cada um (alimentação, cultura, dominação, trabalho, saúde, profissões, educação, inclusão/discriminação, políticas públicas), a partir dos quais se busca compreender o mundo com o desejo de transformá-lo.

As atitudes listadas acima não constituem, por si só, uma receita de como não cair nas tentações da chamada 'era Qualis', mas, sem dúvida, são bons indicadores de como atender às demandas do sistema nacional de pós-graduação, particularmente

as que dizem respeito a avaliação, com altivez e autonomia. Agradeço aos organizadores a lembrança do meu nome para fazer este Prefácio, ao tempo em que me desculpo pelo estouro repetido dos prazos.

* Professor-pesquisador da Universidade Estadual da Paraíba, vinculado aos Programas de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Ensino de Ciências.

SUMÁRIO

A COMIDA COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL NO CONTEXTO DO VALE DO PARAÍBA PAULISTA **pág. 17**

OS SENTIDOS DA PATRIMONIALIZAÇÃO NO PROCESSO RECENTE DE RECONSTRUÇÃO DE SÃO LUIZ DO PARAÍTINGA **pág. 55**

EDUCAÇÃO DE IDOSOS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO E OS SABERES DA DOCÊNCIA **pág. 94**

CONTROLE REMOTO DAS DECISÕES FAMILIARES: A PUBLICIDADE NA TV REFORÇANDO O CONSUMO DE PRODUTOS INFANTIS **pág. 132**

RELAÇÕES SAÚDE, TRABALHO E RESILIÊNCIA DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA **pág. 166**

MOTIVAÇÃO PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL DE ENFERMEIROS **pág. 206**

A LIDERANÇA NOS CONTEXTOS ESCOLARES: DESAFIO PARA A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR **pág. 244**

POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS NA ÓTICA DO DOCENTE DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO: UM ESTUDO DE CASO **pág. 268**

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA PARA FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR **pág. 316**

A COMIDA COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL NO CONTEXTO DO VALE DO PARAIBA PAULISTA

Aline Liz de Faria

Marluce Auxiliadora Glaus Leão

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Alexandra Magna Rodrigues

Introdução

O Vale do Paraíba paulista, atualmente uma região de grande desenvolvimento socioeconômico, apresenta realidades extremas em relação ao seu desenvolvimento financeiro, com cidades que alocam centros tecnológicos de alto nível e outras que vivem estagnação econômica e populacional (SILVA, 2011).

Conhecer o quadro social no qual os elementos do patrimônio cultural foram sendo criados e organizados socialmente ao longo do tempo histórico, permeados pela cultura que sustenta essa região e ancorados na perspectiva de socialização dos diversos povos que a delimitaram, tal como hoje se apresenta, constitui resgate da memória e preservação de sua identidade. Entre esses elementos, consta a comida, que se manifesta como atividade cultural. Embora vulnerável a modificações no tempo ou a ações decorrentes de inovações tecnológicas, sua preparação

envolve regras de preparo e uma seleção de ingredientes que se expressam no saber fazer. Tal ação é considerada Patrimônio Cultural e, segundo Giustina; Seslau (2008):

A identidade, o sabor e o saber fazer qualificam a culinária como patrimônio imaterial de uma cultura, é a manifestação da memória e da história numa atividade tida como corriqueira, mas que é de fácil percepção e entendimento como parte do passado.

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), na 25ª reunião da Conferência Geral, no ano de 1989, forneceu orientação para os países-membros, dentre eles o Brasil, com a intenção de salvaguardar as manifestações culturais das cozinhas regionais. No Brasil, o Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (FBSSAN, 2015) reconheceu a comida como patrimônio imaterial e aprofundou as reflexões sobre o patrimônio gastronômico regional, enfatizando receitas de cozinha como objeto cultural. Assim, a valorização quanto aos aspectos culturais e simbólicos da comida gerou uma lei para preservar os saberes e expressões da culinária (FBSSAN, 2015).

Neste texto, a proposta é descrever o processo histórico da configuração da comida no Vale do Paraíba paulista, desde o início de sua ocupação pelas diferentes populações que transitaram nesse

contexto geográfico, até as várias posições e estratos socioeconômicos que a revestiram de aspectos simbólicos de grande valor.

Buscou-se apresentar os segmentos societários que atuam como quadro geral em que ocorre o processo de socialização, influenciando e sendo influenciado pelos condicionantes histórico-sociais e culturais, cuja grande riqueza é traduzida pela comida que alimenta o contexto rural e urbano no interior da sociedade brasileira.

A formação de um patrimônio cultural e a comida

Gallois (2006) elucida quanto ao patrimônio material e imaterial da cultura, discutindo que tais aspectos estão intimamente ligados. O patrimônio imaterial é a fonte do material, afinal são os saberes que levam aos objetos palpáveis. Conceitua-se o patrimônio imaterial como:

As práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – assim como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, indivíduos reconhecem como fazendo parte integrante de seu patrimônio cultural. Esse patrimônio cultural imaterial – que se transmite de geração em geração – é constantemente recriado pelas comunidades e

grupos em função de seu entorno, de sua interação com a natureza e sua história, e lhes fornece um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo assim a promover o respeito pela diversidade cultural e a criatividade humana (GALLOIS, 2006, p. 10).

O autor acrescenta que a cultura imaterial pode se manifestar em diversas situações:

As tradições e expressões orais, incluindo a língua como veículo do patrimônio cultural imaterial; dança, música e artes da representação tradicionais, as práticas sociais, os rituais e eventos festivos; os conhecimentos e os usos relacionados à natureza e ao universo; as técnicas artesanais tradicionais (GALLOIS, 2006, p. 10,11).

Para Gallois (2006), o conceito atual do Patrimônio Cultural Imaterial insere a dimensão social, presente nos saberes e fazeres, como também inclui as interpretações e transformações que necessariamente acompanham sua transmissão.

Lemos (1981, p. 9), ao definir o patrimônio cultural, considera toda ação do homem voltada para a manutenção de sua sobrevivência. Nesse aspecto, “[...] refere-se ao conhecimento, às técnicas, ao saber e ao saber fazer. São os elementos não tangíveis [...]. Compreende toda capacidade de sobrevivência do homem no seu meio ambiente”.

A importância de se preservar a comida como patrimônio cultural é assim justificada por Giustina e Selau (2008, p. 46):

Um alimento pode evocar a memória e despertar lembranças de um momento outrora vivido. Este conhecimento, se não registrado, pode se perder, com isso gerações futuras não terão oportunidade de conhecer este passado. É importante a preservação deste saber fazer, a manutenção e transmissão continuada do conhecimento adquirido pelos povos, pois assim fortalece a identidade, a cultura e as práticas de seu patrimônio cultural material e imaterial.

As etapas que envolvem o processo de transformação dos alimentos em comida, conforme Montanari (2008), também se enquadram no patrimônio cultural da humanidade. O homem, ao adquirir o alimento da natureza, modifica seu estado natural, mediante suas práticas de cozimento, conforme seu agrado.

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em sua 25ª reunião da Conferência Geral, no ano de 1989, forneceu orientação para os países-membros, dentre eles o Brasil, com a intenção de salvaguardar as manifestações culturais das cozinhas regionais. No Brasil, o Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (FBSSAN, 2015) reconheceu a comida como patrimônio imaterial e aprofundou as reflexões sobre o patrimônio gastronômico regional, enfatizando receitas de

cozinha como objeto cultural. Assim, a valorização quanto aos aspectos culturais e simbólicos da comida gerou uma lei para preservar os saberes e expressões da culinária (FBSSAN, 2015).

Os patrimônios imateriais da comida brasileira documentados, segundo o FBSSAN (2015), são: Baianas de Acarajé, na Bahia; Paneleiras de Goiabeiras, bairro de Vitória, no Espírito Santo; Feira de Caruaru, em Recife, Pernambuco; Queijo artesanal de Minas, nas Regiões do Serro, da Serra da Canastra e do Salitre, em Minas Gerais; Sistema Agrícola Tradicional do Rio Negro, na Amazônia; Produção Tradicional e Práticas Socioculturais Associadas à Cajuína, no Piauí.

A herança da cultura alimentar no vale do Paraíba paulista

No Vale do Paraíba paulista, região composta por 39 municípios (MOREIRA; MANOLESCU, 2004), a comida regional também exerce importância cultural. Sua origem é identificada pelas práticas alimentares de diversos povos que aqui moravam ou que por aqui passaram ao longo dos séculos. Há herança da cultura alimentar indígena:

O consumo da mandioca, do milho, do cará e do inhame; o uso da farinha de mandioca e de milho; a moqueca (de peixe dos rios), a paçoca, o pirão, a farofa de içá torrado, além de diversos frutos silvestres, entre os quais: araçá,

jatobá, pitanga, jabuticaba, goiaba, banana, e muitos mais (ANDRADE; ABREU, 1996a).

No período colonial a região sobreviveu de atividades agrícolas, com a produção de gêneros alimentícios como mandioca, milho, feijão, batata doce, abóbora, algodão, a cultura da cana de açúcar e pequenos alambiques que foram criados na região.

Pasin (1977) discute que tais atividades agrícolas tinham o caráter apenas de subsistência, sendo cultivado apenas o suficiente para as necessidades das famílias. Um dos motivos para o não desenvolvimento era a escassez de mão de obra indígena, o que impossibilitava aumentar a produtividade, deixando as comunidades valeparaibanas em certo isolamento econômico. Contudo, como a região estava entre São Paulo, Rio de Janeiro - capital da época e Minas Gerais, e próxima aos portos de Ubatuba e Paraty, suas terras eram transitadas pelos tropeiros (ANDRADE, 1996).

Os tropeiros eram homens que, em tropas de mulas, transportavam a carga de produção agrícola para o abastecimento das Minas Gerais, e também a extração do ouro para os portos do Litoral Norte. Os atuais municípios de Taubaté, Pindamonhangaba, Jacareí, Guaratinguetá, Lorena, São José dos Campos e São Luís do Paraitinga eram pontos de repouso dos tropeiros, que em caravanas faziam todo o transporte do café para os portos de

Paraty – RJ e Ubatuba –SP (MAIA; MAIA, 1980). O tropeirismo deixou um legado cultural. As características do modo de viver dos tropeiros marcaram a região do vale do Paraíba, principalmente na região conhecida como fundo do vale, que atualmente compreende os municípios de Bananal, Areias e Queluz e que, no século XIX, desenvolveu importante atividade cafeeira (MAIA; MAIA, 1980).

A produção de cana de açúcar não prosperou e, por volta do ano de 1825, um novo produto agrícola foi introduzido na região, o café (ORTIZ, 1988). O cafeeiro foi introduzido ao longo do vale do Paraíba, vindo do vale Fluminense, após o esgotamento das minas de ouro e da baixa do cultivo da cana de açúcar, nas primeiras décadas do sec. XIX, e logo se tornou a atividade agrícola predominante em toda a extensão do Vale (SOBRINHO, 1978).

Assim, na metade do século XIX, a cafeicultura já representava uma expressiva contribuição econômica para o país (RICCI, 2006). As fazendas de café, utilizando mão de obra escrava, foram decisivas no desenvolvimento econômico da região, que se tornou a principal produtora de todo o país (SILVA, 2011). Os municípios de Bananal e Areias concentravam as maiores produções, e os municípios de Taubaté, Pindamonhangaba, Jacareí, Guaratinguetá, Lorena, São José dos Campos e São Luís do Paraitinga também produziram expressivas arrobas do produto (RICCI, 2006). No ano de 1854, as terras valeparaibanas

alcançaram o auge da sua produção, com 75,7% da produção nacional. O ciclo do café foi de extrema importância econômica para o desenvolvimento da região, riqueza construída com mãos de escravos (SOBRINHO 1978, p. 25).

A mão de obra escrava foi importante, não apenas para o ciclo do café, mas também porque deixou como herança uma cultura rica e diversificada, que se manifesta na música, na religiosidade, na dança, na linguagem e na culinária (ANDRADE, 1996e).

Segundo Pasin (1985, p. 2 e 3), uma das manifestações africanas mais tradicionais do vale do Paraíba é a festa de São Benedito (padroeiro de Taubaté), com atividades culturais, “[...] danças, congadas, procissões, distribuição de doces, [...] saudando o santo numa manifestação de fé e religiosidade, lembrando dias e tempos de cativeiro”.

Dentre tantas influências culturais, Pasin (1985) ressalta a importância do negro, não apenas o escravo oprimido pelo homem branco, mas em seus múltiplos papéis na sociedade brasileira:

O negro no Brasil foi desbravador, colonizador, soldado. Lavrou a terra plantou e colheu o açúcar, o cacau, o café o algodão. Comboio tropas, guiou carros de bois, abriu caminhos penetrou o sertão. Foi companheiro, irmão, pai amante e vítima do senhor branco. A mucama amamentou, embalou, adormeceu meninos e

meninas – foi confidente, amante e companheira. A negra velha contou estórias, chorou e gemeu na cozinha e na senzala. Foi quituteira, doceira, curandeira. Esmagado pela escravidão, o negro não perdeu as suas raízes africanas. Na língua, na comida, na dança, nas festas religiosas, no sincretismo, na música, nos mitos e credences a presença africana transcende a própria formação do Brasil (PASIN, 1985).

Com destaque para a cozinha valeparaibana, observa-se a herança africana nos pratos como cuscuz, tutu de feijão, feijoada, canjica, quindim, cocada, leite de coco, e a pimenta malagueta (ANDRADE, 1996e).

No entanto, não foi apenas na região do Vale do Paraíba paulista que a cultura africana desempenhou papel importante na culinária. Pode-se afirmar que a contribuição africana ocorreu desde o início da formação da cozinha brasileira (SILVA, 2014). Segundo a autora, a troca de culturas culinárias ocorreu a partir das cozinhas das casas coloniais, na qual a mulher indígena, a portuguesa e a africana trocavam experiências culinárias. Apesar de a mulher portuguesa sempre determinar as funções de cada uma dentro da cozinha, todas contribuía na elaboração dos pratos. A figura feminina portuguesa direcionava o que seria preparado, nas mãos das negras que geralmente comandavam os tachos e o fogão

a lenha, e as mulheres indígenas apresentavam toda a riqueza dos alimentos brasileiros (SILVA, 2014).

Esse contexto histórico da região constituiu uma moldura social das raízes culturais e da culinária regional, cujas receitas de pratos típicos enriquecem a mesa valeparaibana (FLORENÇANO; ABREU, 1992). Essa realidade foi retratada por Florençano; Abreu (1992, p. 23):

Nas cozinhas das roças e das cidades desta região, bem como de outras regiões de colonização antiga, misturam-se influências indígenas, brancas e negras, numa feliz e necessária aculturação recíproca, o que possivelmente facilitou muitas soluções de problemas da subsistência, naqueles difíceis primeiros tempos de povoamento. As mudanças advindas com a vivência, adaptação ao meio e com o progresso da região, aperfeiçoaram os processos de cozinhar alimentos. A arte de torná-los mais saborosos – além de nutritivos – ficou por conta da criatividade e dedicação das donas de casa e de afamadas quituteiras da região.

Não apenas os quitutes ganham destaque, pois a presença da mulher nesse espaço também é valorizada, como protagonista do processo culinário. Freyre (2003) abordou a importância da mulher negra nos afazeres domésticos com destaque para a cozinha. Segundo o autor, elas dominavam esse território na casa grande, e eram prestigiadas principalmente na doçaria brasileira.

Para Ribeiro (2003), não há como falar da culinária valeparaibana sem citar a literatura de Monteiro Lobato, que traz em sua obra infantojuvenil que tem como cenário o “Sítio do pica pau amarelo”, conhecida pelo público a partir de 1920, a personagem “Tia Nastácia” (RIBEIRO, 2003). A senhora negra, dona de dons culinários inigualáveis, apresentava estereotipagem simpática, amorosa e contadora de histórias de assombração, não dotava das letras, mas possuía o encanto nas mãos ao cozinhar (RIBEIRO, 2003). Tia Nastácia destacava-se pelos seus quitutes regionais na cozinha caipira (CAMARGOS; SACCHETTA, 2008).

No livro o Minotauro (LOBATO, 1947, p. 151), Dona Benta está à procura de tia Nastácia, que fora raptada por monstros que foram ao casamento da Branca de Neve com o príncipe:

Pois é — disse Dona Benta — a razão da nossa viagem a estes séculos foi uma razão ao mesmo tempo sentimental e culinária: a procura de Tia Nastácia, que é nossa amiga e nossa cozinheira. E que cozinheira! Como sabe manejar o violino do “gostoso” e tirar dele mil harmonias! O mais simples guizado, um picadinho com batatas, um virado de feijão com torresmos, um vatapá, tudo, enfim que sai de suas panelas, está para o que chamamos comida, como os mármore ali dos senhores Fídias e Policleto estão para as esculturas comuns. Perfeitas obras-primas. - E os bolinhos, vovó? — lembrou a menina do outro lado da mesa. Os bolinhos de tia Nastácia já estão famosos no Brasil inteiro. Quantas

cartas a senhora não recebe das crianças,
pedindo a receita dos bolinhos de tia Nastácia?

O imaginário da literatura e o retrato de uma época foram características marcantes do escritor Monteiro Lobato. Segundo Camargos e Sacchetta, (2008), ele mostrava em seus contos e livros a realidade da época em que viveu.

Segundo Cichini e Brito (2009), Monteiro Lobato relatou, numa entrevista ao jornalista Silveira Peixoto, no ano de 1943, que Tia Nastácia fora inspirada em uma negra que trouxera do município de Areias e que prestava serviços domésticos em sua casa como cozinheira e babá de seus filhos. “Negra alta, magra, de punho e canelas finas”, [...]. Chamava-se Anastácia. [...] resmunguenta, muito boa e uma ótima quituteira” (CICHINI E BRITO, 2009, s/ página).

Monteiro Lobato, não apenas ilustrava a culinária valeparaibana, em sua obra infantil, com Tia Nastácia, como também era um defensor da culinária regional, e expressava seu apreço aos pratos típicos regionais, como demonstra em suas cartas ao amigo Godofredo Rangel, no livro A Barca de Gleyre:

Não és capaz, nunca de adivinhar o que estou comendo. Estou comendo.... Tenho vergonha de dizer. Estou comendo um companheiro daquilo que alimentava S. João no deserto: içá torrado! [...] Sabe Rangel, que o içá torrado é o

que no Olimpo grego tinha o nome de ambrosia? Está diante de mim uma latinha de içás torrados que me mandam de Taubaté. Nós taubateanos somos comedores de içás. Como é bom Rangel! [...] Só um ser Onipotente e Onisciente poderia criar melhor petisco (LOBATO, 1967, p. 34-33).

O apreço de Monteiro Lobato pela comida caipira sempre esteve presente em seus contos e crônicas, uma maneira de retratar a valorização da culinária regional como perspectiva de desenvolvimento sustentável (CAMARGOS; SACCHETTA, 2008).

Ao adentrar a discussão sobre comida caipira, ponto marcante da cultura regional do vale do Paraíba paulista, há que se ampliar a discussão sobre a cultura caipira da região em alusão ao homem do campo, o sujeito “caipira” (SILVA, 2011).

A discussão em torno da cultura caipira abordada por Queiroz (2006, p. 23) remete à tríade da cultura brasileira: “Os pretos eram pretos, mas eram também mestiços e brancos. [...] que juntamente com os de origem indígena e portuguesa (e por isso mesmo de difícil identificação) integram o que se convencionou chamar de ‘cultura caipira’”, síntese das contribuições mencionadas.

Candido (2003), por sua vez, traz à tona reflexões sobre os termos cultura rústica e cultura caipira, que têm significados distintos. Para o autor, a cultura rústica está ligada aos novos

hábitos adotados pelos portugueses para sua subsistência na América, nas transferências culturais entre o homem branco e os indígenas. Assim, *cultura rústica* pode ser traduzida por *caboclo*, termo que se refere à mistura étnica entre os portugueses e as índias (CANDIDO, 2003). Já o sentido de *cultura caipira* adotado por Candido (2003, p. 28) refere-se ao:

[...] modo-de-ser, um tipo de vida nunca um tipo racial [...]. o “caipira branco, o caipira caboclo, o caipira mulato. É a maneira justa de usar os termos, inclusive porque sugere a acentuada incorporação dos diversos tipos étnicos ao universo da cultura rústica de São Paulo- processo a que se poderia chamar acaipiramento ou acaipiração [...].

Ao abordar a cultura caipira no vale do Paraíba, Silva (2011, p. 5) ressalta:

[...] tem muito da cultura formada nas fazendas de café onde traços culturais africanos foram incorporados e/ou re-elaborados. Durante mais de dois séculos, a região viveu sob a lógica das fazendas de café e de sua aristocracia baronial. [...]. Portanto, a presença maciça de africanos reestrutura a organização social e cultural da região. É antiga pois a presença dos agentes colonizadores na região, bem como são importantes o contato e as relações dos portugueses, primeiro com os povos indígenas e depois com os povos africanos, na produção sócio-cultural do Vale do Paraíba. Se, por um lado, hoje é uma das regiões mais

industrializadas do país, por outro, e isso é importante para sua singularização histórica, conviveu por quase quatrocentos anos com relações interculturais significativas e duradouras [...]. A cultura caipira valeparaibana contemporânea é o resultado destas experiências sociais passadas e atuais; ela associa os hábitos, costumes, valores, e práticas gestados, e depois selecionados, no interior destas relações passadas e presentes.

Retomando os dizeres de Candido (2003) sobre a cultura caipira como um modo de ser, a comida, por sua vez, assume uma característica singular, o que se observa no modo de preparo, utensílios utilizados e os alimentos que, segundo o autor, constituiriam a tríade alimentar.

O feijão, o milho e a mandioca, constituem pois o que se poderia chamar triângulo básico da alimentação caipira, alterado mais tarde com a substituição da última pelo arroz. [...]. O feijão foi incorporado à culinária [...], fervendo-se com sal e banha de porco e adicionando-se quando possível, pedaços de carne de porco. [...] o milho cereal básico [...] do caipira (CANDIDO, 2003).

Apesar de a comida caipira demonstrar sua tríade basicamente em três alimentos, criou-se um “trabalho cultural de invenção e adaptação” (CANDIDO, 2003 p. 68). A pluralidade de formas de preparo com o milho demonstrou esse processo. O milho

era consumido cozido, assado, defumado, seco como pipoca, quebrado no pilão (canjiquinha), cozido com caldo de carne, e logo aperfeiçoaram a farinha de milho, obtendo o fubá, de dois tipos, um mais grosso e outro mimoso, além das composições associadas ao açúcar, curau, mingaus, “*o bolão* (grifo do autor, p. 70), bolinhos, broas”, biscoitos e pamonhas (CANDIDO, 2003).

A mandioca doce, por sua vez, ingerida sem adaptações, é réplica dos indígenas, e a amarga era utilizada para a produção de farinha. Já alimentos como o trigo, leite e carne de vaca não eram rotineiros na vida do caipira (CANDIDO, 2003).

Nessa menção à comida caipira, vale ressaltar a importância do tropeirismo no vale do Paraíba e sua contribuição à comida típica da região. Os tropeiros eram homens em caravanas de burros e mulas que transportavam todo o suprimento das Minas Gerais desde o século XVII, porém sua atividade se consagrou no Vale, durante o século XIX, com o transporte do café produzido nas fazendas e levado aos portos de Paraty e Ubatuba (MAIA; MAIA 1980). Os tropeiros viajavam durante dias por toda região e garantiam as refeições ao longo do percurso. No cargueiro não havia mulheres, portanto a comida era preparada por mãos masculinas (MAIA; MAIA 1980). A comida simples, com aspectos peculiares de um modo de ser defendido por Candido (2003), transparece neste trecho sobre o prato típico, o feijão tropeiro:

Pela madrugada, iniciando o dia, o menino armava a trempa e acendia o fogo. Punha o toucinho pra fritar na panela. O caldeirão vinha do outro fogo com feijão cozido, e ficava de um lado esperando. A cicolateira já estava ali no borralho, aquecendo a água. Frito o torresmo era retirado. Repartia a gordura, punha sal com o alho nela, fritava pegava o torresmo com a colher, punha no caldeirão de feijão amassava bem o feijão com a colher, bem amassada com a farinha punha pra esquentar. Com a água já fervendo, era coado o café. Virado com torresmo que usava engulir com o café pelo meio. Essa, a refeição matinal dos tropeiros. Comiam-na com colher, em prato de ágata tomando o café nas canequinhas de ferro batido, de folha ou mesmo louçadas. Enquanto comiam, era cozido no fogo o feijão sem tempero, para a próxima refeição (MAIA; MAIA, 1980).

Essa preparação dos tropeiros compunha seu desjejum, e sua preparação era de responsabilidade do madrinheiro, um integrante da tropa que se responsabilizava por toda a comida do grupo (MAIA; MAIA 1980). Essa função era destinada aos adolescentes entre quinze e dezoito anos que acompanhavam as tropas, e os que demonstrassem louros no desenvolvimento dessa atividade eram convidados posteriormente a participar da tropa (MAIA; MAIA 1980).

A importância da comida nas festas de cunho religioso

A comida típica da região sempre esteve associada às festas tradicionais de cunho religioso. Mantém laços estreitos em relação a comportamentos alimentares, como preparações específicas servidas em solenidades religiosas (FLORENÇANO; ABREU, 1992).

A dimensão religiosa compõe um dos aspectos culturais do Vale do Paraíba paulista, como observado nas festas folclóricas. Dentre as relevantes, a festa do Divino Espírito Santo, nos municípios de São Luís do Paraitinga, Cunha e Lagoinha, cujo prato principal é o “afogado”, e a festa de São Benedito, comemorada em vários municípios, como Taubaté, São José dos Campos, Aparecida, Guaratinguetá, com sua tradicional distribuição de doces (SILVA, 2011, FLORENÇANO; ABREU, 1992).

Ambas as festas não seguem dias estipulados no calendário. Em relação à festa do santo negro São Benedito, as datas comemorativas seguem em diferentes dias, de acordo com a tradição de cada município (SILVA, 2011). Geralmente a festa ocorre na segunda-feira após a Páscoa, porém no município de Guaratinguetá ocorre na segunda-feira da semana seguinte. Outro exemplo é o município de São José dos Campos, em que a festa acontece em 25 de abril. Em outros municípios a data pode ser comemorada no segundo semestre do ano, no mês de outubro (SILVA, 2011).

A festa do Divino, oficialmente a festa de Pentecostes, ocorre quarenta e nove dias após a Páscoa, e nos municípios de Cunha e Lagoinha, no início do mês de julho (SILVA, 2011). Tal festa ocorre com maior destaque no município de São Luís do Paraitinga, com mais de 200 anos de tradição. O evento tem duração de duas semanas, com participação ativa da comunidade. É composto de uma diversidade de atividades, como missas, procissões e apresentação de danças típicas, em devotamento ao Espírito Santo. Toda a organização da festa é realizada por um casal de moradores escolhido pelo pároco da igreja local. Há rotatividade dos organizadores da festa, a cada ano (LOPES *et al.* 2011).

Segundo Lopes *et al.* (2011), todos os detalhes são devidamente esquematizados pela comunidade, e o andor do Império Divino ganha destaque na decoração da festa. São selecionados os cozinheiros responsáveis pelo preparo do afogado, que são sempre homens. As mulheres, por sua vez, desempenham outras atividades, como a organização dos anjinhos na procissão. Os artistas locais responsabilizam-se pelas músicas e danças dos moçambiqueiros e da congada (LOPES *et al.* 2011).

O afogado é feito com carne bovina, geralmente com partes mais ricas em gordura, como acém, fraldinha ou peito. São utilizados temperos naturais, como alho, cebola, folha de louro,

salsa, cebolinha picada e pimenta do reino. A carne é cozida lentamente, durante muitas horas (FLORENÇANO; ABREU, 1992).

Serve-se o Afogado (carne e caldo) bem quente, em prato fundo, pondo mais ou menos uma colher de sopa de farinha de mandioca para cada concha de afogado, mexendo bem para misturar e engrossar o caldo. Serve-se com arroz. A bebida tradicional é pinga pura ou com limão (FLORENÇANO E ABREU, 1992, p. 69).

A festa de São Benedito é uma comemoração ao santo dos cozinheiros, reverenciado como protetor dos negros e pobres. Em sua trajetória de vida, o santo foi popularmente conhecido em virtude de seus votos de pobreza, obediência e castidade (SANTOS *et al.* 2009). Durante a festa de São Benedito há atividades religiosas, como missas, procissões e quermesse, além das apresentações artísticas, como os grupos de congada e moçambique (SANTOS *et al.* 2009). O louvor popular de São Benedito é conhecido: *“São Benedito já foi cozinheiro agora é santinho de Deus verdadeiro!”* (FLORENÇANO; ABREU, 1992, p. 311).

A festa exprime a cultura afro-brasileira na região do Vale do Paraíba paulista. Originou-se da mescla de elementos culturais dos africanos com o catolicismo do homem branco.

A oferta de refeições dos organizadores e voluntários, em suas casas, para os grupos de congada e moçambique compõem o rol de atividades da festa de São Benedito. Tem um caráter simbólico de partilha e de prosperidade de alimentos ao decorrer do ano para todos os presentes e seus familiares. “Outro momento importante que associa alimentação e prosperidade é a distribuição de doces e pães para todos os devotos que participam da festa”. Segundo Santos *et al.* (2009, p. 4), tal prática está associada ao simbolismo da festa.

Outra tradição culinária da região é o bolinho caipira que, apesar de apresentar variedades no modo de preparo, tem como base a farinha de milho amarela e ou branca que, ao receber adição de água, transforma-se em massa, quando aquecida. O recheio pode variar: carne moída acrescida de carne de porco ou somente a primeira opção, ou, ainda, linguiça. Temperos naturais como salsa, cebola e alho acrescentam mais sabor à receita, e, após a modelagem, os bolinhos são fritos em óleo ou gordura bem quente (FLORENÇANO; ABREU, 1992).

O bolinho caipira sempre está presente nas festas juninas (FLORENÇANO; ABREU, 1992). A prefeitura da cidade de Jacareí, no ano de 2010, lançou um concurso para eleger o melhor bolinho caipira da região. O concurso incluía três categorias: a melhor receita tradicional - apesar de o autor utilizar à palavra

“tradicional” (grifos do autor), a escolha dos recheios e o tipo de massa era livre; melhor acompanhamento de bolinho - que incluía a combinação de molhos, antepastos ou bebida; e, melhor bolinho tradicional, com ingredientes clássicos como a farinha de milho e a carne suína para o recheio. O evento teve como objetivo tornar o bolinho caipira patrimônio cultural da cidade (LEITE, 2010).

Ao reverenciar a doçaria valeparaibana, há de se lembrar os primeiros versos da conhecida música do Sítio do Pica Pau amarelo (1977) do cantor e compositor Gilberto Gil:

Marmelada de banana, bananada de
goiaba
Goiabada de marmelo
Sítio do Pica-Pau amarelo
Sítio do Pica-Pau amarelo

Florençano e Abreu (1992, p. 157) relatam que “[...] a doçaria, [...] quando bem feita, é sem dúvida **verdadeira arte**” (grifo do autor), referindo-se ao delicado e minucioso processo de elaboração de doces tradicionais da culinária valeparaibana. A dedicação e a paciência são ingredientes fundamentais no preparo desses doces, pois alguns deles podem levar dias até ficarem prontos.

Os doces a base de frutas e calda de açúcar, amplamente discutidos por Freyre (2007), logo se tornaram uma característica

da cultura brasileira, assumindo uma identidade social. O mesmo autor acrescenta que tais iguarias foram ganhando os mais criteriosos paladares, sendo difundido como parte da culinária brasileira. Marmelada, goiabada, bananada, doce de abóbora, de laranja azeda, figo, cidra, batata doce, mamão, curau, paçoca de amendoim com banana, bom-bocado, manjar branco, pudim de pão, bolão de fubá, arroz doce, entre outros, são citados por Florençano e Abreu (1992, p. 153) como “tradições da cozinha valeparaibana de outrora”.

A doçaria da região é rica pela diversidade, não só na variedade dos ingredientes, no caso das frutas, mas também nas diversas formas de preparo e apresentação: em calda, desidratados com açúcar ou em massa. Muitas receitas tradicionais das quituteiras valeparaibanas eram restritas apenas ao núcleo familiar. Reservavam-se alguns “segredos”, particularidades, que só eram passados adiante quando uma das integrantes da família estivesse prestes a se casar. Assim, levava consigo mais um item no seu enxoval, o caderno de receitas, juntamente com os segredos dos quitutes familiares, o que lhe atribuiria virtudes como boa esposa. Além de segredos peculiares, os itens da cozinha também eram considerados importantes, como tachos de cobre, colheres de pau, tigelas de louça e compoteiras de vidro (FLORENÇANO; ABREU, 1992).

Historicamente, Freyre (2007) destaca os doces de tabuleiro (abóbora em pedaços, cocadas, entre outros) produzidos por mãos negras, como parte da cultura alimentar brasileira. Os tabuleiros, forrados com folha de milho ou de bananeira, eram devidamente organizados em caixas de madeira e expostos à venda nas ruas. Tal prática ainda é encontrada em feiras livres e mercados municipais da região, mas em alguns deles a folha de bananeira é substituída por guardanapos descartáveis.

Alguns doces eram relacionados a festividades religiosas, como a paçoca, quitute comum na época da Quaresma e Semana Santa, produzida essencialmente no pilão de madeira (FLORENÇANO; ABREU, 1992 p. 194). Abaixo, uma tradicional receita de paçoca no pilão:

Paçoca de amendoim [...]. 1 ½ quilo de amendoim, 2 quilos de farinha de mandioca torrada, 1 quilo de açúcar, 1 pitada de sal. Modo de fazer: Em uma panela torre o amendoim até ficar amarelinho. Ponha em uma peneira, e quando ficar morno, esfregue os grãos do amendoim, com as mãos, para que soltem as cascas. Ponha o amendoim no pilão, acrescentando uma colher (chá) de sal. Soque até virar pasta, mexendo de vez em quando com uma colher de pau. Acrescente a farinha de mandioca e o açúcar, misture com a colher e soque de novo, até dar “ponto” isto é, que os ingredientes fiquem bem misturados e interligados (FLORENÇANO; ABREU, 1992)

Os autores acrescentam que, apesar da iguaria ser popular em todo o Brasil, na região valeparaibana é servida com banana tipo ouro, mas também apreciada com outros tipos (prata, nanica e maçã), e destacam o costume de como ingeri-la:

O processo de comer paçoca com banana é simples: coloca-se num prato ou tigela, um pouco de paçoca e, em seguida, descasca-se uma banana, apenas parcialmente segurando-a pelo lado que mantém a casca, pressionando-se a parte descoberta sobre a paçoca. Leva-se à boca, e, em seguida, aplica-se de novo contra a paçoca, até terminar a banana. Se sobrar paçoca descasca-se outra banana e procede-se do mesmo modo (FLORENÇANO; ABREU, 1992, p. 194).

Na mesma perspectiva das datas especiais e pratos típicos, são comuns em festas juninas no vale do Paraíba os doces de abóbora, mamão verde, bolo de fubá, arroz doce, pé de moleque, canjica, batata doce (roxa e branca), entre outros (FLORENÇANO; ABREU, 1992).

A comida e suas particularidades regionais

Setembro e outubro é a época das içás - formigas saúvas fêmeas que, no início da primavera, saem dos formigueiros para

procriação. As içás são bem apreciadas quando torradas e acrescidas de sal, e também são valorizada em farofas. Desse inseto típico da região valeparaibana, apenas o abdômen é consumido, pois no preparo desse prato típico são desprezadas a cabeça, as pernas e as asas (FLORENÇANO; ABREU, 1992).

Florençano e Abreu (1992, p. 32) trazem à tona o saudosismo da iguaria relatado por Monteiro Lobato, em uma carta que escrevera para sua prima Hermínia de Castro Natividade, a qual tinha o carinhoso apelido de Bijoca. Ela lhe enviara uma latinha de içás torradas, presente vindo de Silvina Andrade. Ambas eram damas da sociedade da época. Essa carta era datada de 18 de novembro de 1945:

Bijoca: Recebi a latinha de içá torrado. Creio que ainda gosto disso apenas como meio de me recordar do Taubaté do meu tempo, uma coisa que já nada tem que ver com a Taubaté de hoje. Mas foi você incomodar dona Silvinha... Para mim foi muito bom, porque me rendeu o bilhetinho que ela lhe mandou, com o pedido em troca do içá de um pensamento sobre o içá... A sugestão me perturbou porque nunca no mundo ninguém jamais “pensou” sobre o içá – e pelo jeito é realmente coisa “impensável”. Mas já que dona Silvinha pede, faço um esforço e digo que o IÇÁ É O CAVIAR DA GENTE TAUBATEANA. Como você sabe, o famosíssimo e apreciadíssimo caviar da Rússia é a ova dum peixe de nome esturjão; e que é o abdomem (vulgo bundinha) do içá

senão a ova da formiga saúva? Adeus Bijoca. Saudades a todos daí e meus cumprimentos a dona Silvinha. Zé Bento (FLORENÇANO; ABREU, 1992).

Apesar da predominância do saudosismo da iguaria, demonstrado por Monteiro Lobato, há que se observar a frase “[...] Taubaté do meu tempo, uma coisa que já nada tem que ver com a Taubaté de hoje” (FLORENÇANO; ABREU, 1992). Nessa frase, o escritor taubateano refere-se às mudanças que vinham ocorrendo no Vale do Paraíba paulista.

Com o declínio da cafeicultura no final do século XIX, iniciou-se no vale do Paraíba uma estagnação econômica e a decadência da riqueza gerada nas décadas anteriores do mesmo século (SILVA, 2011). Assim a “[...] mão de obra da lavoura migrou para as cidades. O elemento negro foi, [...] parcialmente, transferido para as atividades geradoras do complexo cafeeiro do oeste paulista”, acrescenta Ricci, (2006, p. 42), e ali continuou na cafeicultura até meados de 1930.

No conto “Cidades Mortas” (1919), Monteiro Lobato retrata o abandono das cidades que foram grandes produtoras de café.

A quem em nossa terra percorre tais e tais zonas, vivas outrora, hoje mortas, ou em via disso, tolhidas de insanável caquexia, uma verdade, que é um desconsolo, ressurgem de

tantas ruínas: nosso progresso é nômade e sujeito a paralisias súbitas. [...]. Por ela passou o café, [...]. Toda seiva foi bebida e, sob forma de grão, ensacada e mandada para fora. Mas do ouro que veio em troca nem uma onça permaneceu ali, empregada em restaurar o torrão. Transfiltrou-se para o oeste, na avidez de novos assaltos á virgindade da terra nova [...] (LOBATO, 1978, p. 3-5).

Ricci (2006) relata que, em concomitância com a queda da cafeicultura, no final do XIX já se instalaram no Vale várias atividades industriais, como selarias, ferrarias, beneficiamento de arroz, indústria têxtil, refinarias de açúcar, entre outras, além de outras atividades agrícolas, como o cultivo de batatas, arroz, e pecuária leiteira. A rizicultura desenvolveu importante atividade econômica, que desencadeou a imigração de novos trabalhadores (livres e assalariados), principalmente europeus de origem italiana (ANDRADE, 1996).

As fábricas têxteis ganham destaque nos municípios de São Luís do Paraitinga, Jacaré, e Taubaté, embora as atividades industriais no primeiro município citado não tenham ultrapassado dez anos de atividade. A Companhia Taubaté Industrial (CTI) foi fator importante para o desenvolvimento da região valeparaibana, uma vez que manteve creches, escolas, atividades culturais e sociais para seus funcionários, como clube, teatro, orquestra, time de futebol e colônia de férias (ANDRADE; ABREU 1996c). Em alusão

ao desenvolvimento econômico das décadas de quarenta e cinquenta do século XX, Monteiro Lobato escreve:

Cresceram essas cidadezinhas ao influxo do trafego. Caíram depois em profunda decadência quando o café se bandeou para as zonas do rubídio. O Arroz fe-las rebrotar; outras se foram virando pequenos centros industriais. Taubaté avultou e já pensa em cognominar-se A Manchester do Vale. Pinda, [...] também entressonha um principado industrial. Guará planeja a hegemonia do noroeste. Todas renascem e sonham. [...]Um diamante só se transforma em brilhante depois de lapidado. O Vale do Paraíba só pede lapidação (LOBATO, 1967 p. 228 - 231).

O trecho acima, desenvolvido por Monteiro Lobato no ano de 1943, refere-se a uma crônica do autor intitulada *Vale do Paraíba – diamante a lapidar*, na qual faz referências à situação econômica da região naquela época. Monteiro Lobato (1967) apostava em um reerguimento econômico da região por meio da agricultura próspera, com o cultivo do arroz, e o processo de industrialização.

Para Monteiro Lobato, o Vale do Paraíba era suficientemente capaz de abastecer São Paulo e Rio de Janeiro, uma vez que as terras valeparaibanas eram férteis, com superfície plana, aptas a receber culturas e abastecer-se com o que o autor denomina

“[...] dessas coisas eternas, iterativamente reclamadas pelo estômago humano: o leite, o cereal, a carne, o legume, o ovo” (LOBATO, 1967, p. 227).

A rizicultura cultivada nas terras de várzeas da região, dita sem expressão de produtividade, tornara-se recurso econômico para a região (LOBATO, 1967). O mesmo autor enfatiza que a contribuição da natureza para com o Vale era muito generosa e que a prosperidade econômica dependia da ação dos homens. E acrescenta: “Resta ao homem que condicione o que falta, porque o que falta já não depende da Natureza, sim, e só do homem” (LOBATO, 1967, p. 230).

Nas décadas seguintes (cinquenta, sessenta e setenta) surgem no Vale do Paraíba os polos industriais. A construção da Rodovia Presidente Dutra (BR 116) contribuiu para esse desenvolvimento, facilitando o acesso ao eixo São Paulo e Rio de Janeiro. Instalaram-se na região fábricas de vários ramos, automobilístico, produtos químicos, e polos de tecnologia (ANDRADE, 1996).

Apesar do histórico do desenvolvimento industrial da região, o Vale do Paraíba atualmente é considerado uma região em desenvolvimento socioeconômico, por apresentar realidades extremas em relação ao desenvolvimento financeiro. Isso porque algumas de suas cidades alocam centros de desenvolvimento

tecnológico, enquanto outras vivem estagnação econômica e populacional (SILVA, 2011).

Considerações finais

No que se refere atualmente à comida valeparaibana, verificam-se várias iniciativas de resgate das raízes culturais para incentivo ao turismo na região. Festas vêm sendo promovidas com o intuito de valorização do regionalismo local, como é o caso da primeira Festa do Arroz, realizada no município de Tremembé no ano de 2009 (AFONSO, 2009).

Beluzzo (2006) afirma que, por meio da culinária, podem-se identificar circunstâncias geográficas e a identidade cultural de um povo. Nesse sentido, a sociedade contemporânea aspira à valorização da riqueza da culinária regional, que enaltece os produtos regionais e sazonais, prestigiando as raízes culturais. Portanto, resgatar as origens da culinária regional e valorizá-la contribui para o desenvolvimento sustentável e social da região.

Referências

AFONSO, P. 1 **Festa do arroz em Tremembé**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=281909>>. 14/05/2009. Acesso em: 13 de fevereiro de 2016.

ANDRADE, A. C. A. Povoamento do Vale do Paraíba. In: ANDRADE, A.C. A.; ABREU, M. M.; **Histórias de Taubaté através de textos:** Prefeitura municipal de Taubaté 1. ed. Gráfica e editora Minerva – Taubaté, São Paulo, 1996a.

ADE, A. C. A.; ABREU, M. M. Histórico da Industrialização em Taubaté. In: ANDRADE, A.C. A.; ABREU, M. M.; **Histórias de Taubaté através de textos:** Prefeitura municipal de Taubaté. 1 ed. Gráfica e editora Minerva – Taubaté, São Paulo, 1996.

BELUZZO, R. A valorização da cozinha regional. In: ARAÚJO, W. M. C.; TENSER, C. M. R. (Orgs.). **Gastronomia cortes e recortes.** v. I., SENAC, Distrito Federal, 2006.

CAMARGOS, M.; SACCHETA, V. **À mesa com Monteiro Lobato.** SENAC, Rio de Janeiro, 2008.

CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito:** estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: 10. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

CICHINI, L. C.; BRITO, L. Considerações sobre a personagem Tia Nastácia nas histórias lobatianas. Anais VI **Seminário de**

Iniciação Científica, SóLetras, Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2009. Campus Jacarezinho.

FLORENÇANO, P. C.; ABREU, M. M. **Cadernos culturais do Vale do Paraíba**. Taubaté CERED- Centro de Recursos Educacionais, 1992.

FREYRE, G. **Açúcar**: uma sociologia do doce, com receitas de bolos e doces do Nordeste do Brasil. 5 ed. São Paulo: Global, 2007.

_____. Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime econômico patriarcal. 47ed. São Paulo global. 1998

FBSSAN - Fórum brasileiro soberania segurança alimentar nutricional. Disponível em:
http://www.fbssan.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=417:comida-bem-material-e-imaterial&catid=79&Itemid=672&lang=pt-br. Acesso em: 17 de Agosto de 2015.

GALLOIS, D. T. **Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena**. Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas Exemplos no Amapá e norte do Pará, 2006.

GIUSTINA, A. P. S. D.; SELAU, M. A culinária como patrimônio cultural imaterial. **Cadernos do CEOM** – Ano 23, n. 31. Espaço de memória: abordagens e práticas, 2008.

LEITE, A. Bolinho caipira movimentada Jacareí. O VALE. 23 de junho de 2010. **Caderno viver**. Disponível em: <<http://www.ovale.com.br/cmlink/o-vale/viver/bolinho-caipira-movimentada-jacarei-1.18077>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2016.

LE MOS, C. A. **O que é patrimônio cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LOBATO, J. B. M. **Histórias de Tia Nastácia**. 32. ed., 9ª reimpressão, 2002. Disponível em: <<http://www.groups-beta.google.com/group/digitalsource>>. Acesso em: 16 de abril de 2016.

_____. **Negrinha**. São Paulo: Globo, 2008.

_____. **Cidades Mortas**. 20. ed., São Paulo: Brasiliense, 1978.

_____. **A Barca de Gleyre**. Tomo I. São Paulo: Brasiliense, 1967.

_____. **Sítio do PicaPau Amarelo**. São Paulo: Brasiliense, 1967.

_____. **O Minotauro**. Capítulo XV, Batatas e Sócrates. São Paulo: Brasiliense Ltda., 1947.

MAIA, T.; MAIA, T. R. C. **O folclore das tropas, tropeiros e cargueiros no Vale do Paraíba**. Rio de Janeiro: MEC-SEC: FUNARTE: Instituto Nacional do Folclore, São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura: Universidade de Taubaté, 1980.

MONTANARI, M. **Comida como cultura**. 14 ed. São Paulo: SENAC, 2008.

MONTEIRO, R. C.; OLIVEIRA, E. R. “O prato do Divino”: um estudo sobre a culinária na Festa do Divino Espírito Santo, São Luís do Paraitinga. Anais do **XVIII Encontro Regional de História – O historiador e seu tempo**. ANPUH/SP – UNESP/Assis, 24 a 28 de julho de 2006.

MOREIRA, M. J.; MANOLESCU, F. M. K. **TURISMO DE NEGÓCIO. VII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IV Encontro Americano de Pós-graduação** – Universidade do Vale

do Paraíba, 2004. UNIVAP. Disponível em:

<http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2004/trabalhos/epg/pdf/EPG6-3.pdf>. Acesso em: 27 de Agosto de 2015.

ORTIZ, J. B. **“São Francisco das Chagas de Taubaté”**. Livro 1º Origens. Coleção “Taubateana”, n. 10, III série, Imprensa Oficial do Estado IMESP. São Paulo, SP, 1988.

PASIN, J. L. **Algumas notas para a história do Vale do Paraíba**. Conselho estadual de Cultura – Secretaria da cultura, ciência e tecnologia. Governo do Estado de São Paulo, 1977.

QUEIROZ, R. S. **Caipiras negros no Vale do Ribeira, um estudo de antropologia econômica**. São Paulo: Edusp, 2006.

RIBEIRO, S. M. P. Tia Nastácia: até que ponto um instrumento de divulgação de estereótipo de idosa negra. In: **Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais - Diversidades e (DES) Igualdades**. Salvador, BA, UFBA, 2003.

RICCI, F. **Indústrias têxteis na periferia: Origens e desenvolvimento: o caso do Vale do Paraíba**. Taubaté: Cabral Livraria e Editora Universitária, 2006.

RIZZINI, I. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORI, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

SOBRINHO, A. M. **A civilização do café**, 1820, 1920. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.

SILVA, A. L. **A conveniência da cultura popular**: um estudo sobre pluralidade de domínios e danças devocionais e ação dos mestres do Vale do Paraíba. 256f. Tese Doutorado em Ciências Sociais – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

OS SENTIDOS DA PATRIMONIALIZAÇÃO NO PROCESSO RECENTE DE RECONSTRUÇÃO DE SÃO LUIZ DO PARAITINGA

Daniel Messias dos Santos

André Luiz da Silva

Rachel Duarte Abdala

Introdução

Um evento crítico como uma enchente, que atinge todo o centro comercial de uma localidade histórica, onde há casarões do século XIX ainda preservados e tombados por órgãos do patrimônio, deixará sempre marcas importantes na dinâmica sociocultural da cidade. Considerando que os danos sejam simbolicamente traumáticos – como a queda da Igreja Matriz da cidade e de casarões e a destruição de documentos pessoais e de objetos de memória, como fotos, móveis e outros pertences –, essas marcas serão ainda mais profundas. Perdas simbólicas importantes, de caráter coletivo, provocarão debates, conflitos e tensões que aparecerão em vários momentos, desde a gestão da

crise, no momento do evento, até a organização do processo de reconstrução material e imaterial do lugar.

Apesar de importantes, o socorro do aparato do Estado ou a solidariedade das pessoas que enviam mantimentos e gêneros de primeira necessidade não bastariam para restituir a normalidade do cotidiano. Os atores que decidem como se dará o processo de reconstrução são igualmente relevantes e, entre eles, podem ou não aparecer os moradores locais. O papel que os moradores assumem no momento e depois do desastre pode significar o protagonismo ou a submissão aos agentes institucionais exógenos.

A cidade de São Luiz do Paraitinga, objeto desta pesquisa, permitiu analisar essas questões. No primeiro dia do ano de 2010, uma enchente histórica destruiu ou danificou parte significativa de seus prédios tombados como patrimônio histórico, fez ruir a Igreja Matriz – símbolo de religiosidade e de identidade para os luizenses –, fez saírem das casas do centro histórico todos os seus moradores, e levou para o rio Paraitinga objetos, documentos e fotos, que formavam parte da memória luizense. Tudo isso fez daquele momento um marco que ficará para sempre na história da pequena cidade do interior do Estado de São Paulo.

Este capítulo sintetiza resultados parciais da pesquisa de mestrado que teve como objetivo interpretar os sentidos da patrimonialização da cidade e a percepção de alguns proprietários

de imóveis tombados quanto à preservação e à reconstrução de seus bens privados, bem como dos bens de caráter coletivo. Esses proprietários foram selecionados para a pesquisa devido às diferentes situações de suas propriedades localizadas no centro histórico de São Luiz do Paraitinga (SANTOS, 2016).

Na pesquisa, utilizando o instrumento de entrevistas semiestruturadas, ouviu-se sete pessoas: moradores de casarões; membros de órgãos do patrimônio; e representante ligado ao setor de patrimônio e cultura da Prefeitura Municipal. No segmento “proprietários ou ex-proprietários de casarões” a divisão foi assim estabelecida: foram ouvidos três proprietários e um ex-proprietário de casarões tombados como patrimônio histórico na praça central de São Luiz do Paraitinga. Foram quatro entrevistados para que ficasse caracterizado o depoimento de um proprietário que está de volta ao casarão restaurado, morando no Centro Histórico; um que restaurou o casarão, mas decidiu não habitá-lo e sim alugá-lo como ponto comercial; um que está aguardando a restauração; e, por fim, um que decidiu vender o imóvel. Todos, porém, morando atualmente em São Luiz do Paraitinga.¹

¹ Por exigência do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté, que autorizou a realização da pesquisa de campo, os nomes dos sujeitos entrevistados foram substituídos por nomes de aves para a garantia do anonimato.

As entrevistas semiestruturadas permitiram tratar sobre: (a) conceitos e significados de patrimônio histórico e cultural; (b) conceitos e significados de tombamento de bens culturais materiais e imateriais; (c) importância do tombamento; (d) políticas de restauração e de reconstrução de patrimônio tombado; (e) impacto da enchente nas decisões políticas; (f) expectativas para o futuro e avaliação da atuação dos órgãos diretamente relacionados ao patrimônio (CONDEPHAAT e IPHAN).

Com o roteiro prévio de perguntas, buscou-se analisar: (1) os sentidos da patrimonialização histórica e cultural e como eles aparecem ligados a São Luiz do Paraitinga; (2) o sentido identitário do ser luizense na percepção dos proprietários e ex-proprietário de casarões do centro histórico da cidade, tombados por órgãos ligados à defesa do patrimônio; e (3) o significado de patrimônio cultural e as decisões políticas envolvidas no tombamento e na patrimonialização de São Luiz do Paraitinga.

Os dados obtidos por intermédio das entrevistas foram analisados pela “Análise Situacional de método de Estudo de Caso Detalhado”, sistematizado por Van Velsen (1987, p. 364).

São Luiz do Paraitinga: sua história e sua cultura

São Luiz do Paraitinga fica localizada no Vale do Paraíba paulista, região compreendida pela bacia do rio Paraíba do Sul, entre as serras da Mantiqueira e do Mar, na metade do caminho entre as cidades de Taubaté e Ubatuba e distante 182 km de São Paulo.

O povoamento da região cumpria uma decisão política do governador da Província de São Paulo, em 1769, D. Luís Antônio de Souza Botelho Mourão – Morgado de Mateus –, representante da Coroa portuguesa, que previa a ocupação e a consolidação do poder real sobre regiões de São Paulo e do Sul do país, sob constante ameaça dos espanhóis, particularmente em rotas usadas durante a exploração do ouro em Minas Gerais.

Morgado de Mateus acabou se tornando um legítimo representante no Brasil do pensamento de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, ministro do rei Dom José I (BRASIL, 2010). Para os novos povoamentos, a política de Pombal seguia princípios do Iluminismo e determinava que, bem mais do que simples ocupação do solo, houvesse ordenamento nas ruas e construção das casas, que tornariam as novas povoações verdadeiras cidades iluministas². Um projeto fora encaminhado a

² O conceito de “cidade iluminista” refere-se aos aspectos racionais, salutar e estéticos que ela carrega, juntamente com a ideia de civilidade, riqueza e

Portugal, definindo os aspectos da nova vila, que nasceria numa espécie de entreposto no caminho entre Taubaté e Ubatuba.

Há indícios, nas solicitações de abertura de ruas e largos durante os primeiros quinze anos do século XIX, de que na instauração da vila, em 1773, tenham sido feitos a cordeação [medição] das ruas e fincados os mourões de demarcação do perímetro urbano levando-se em consideração a planta remetida pelo capitão-general. O “Auto de Ereção e Levantamento do Pelourinho da Vila” de São Luiz do Paraitinga, em março de 1773, parece estar em concordância com as recomendações feitas pelo Morgado de Mateus. Seu autor é o “Diretor da Nova Povoação”, Manuel Antônio de Carvalho [...] (BRASIL, 2010, p. 62).

O traçado original, previsto no projeto, ainda existe em São Luiz do Paraitinga, com modificações apenas em relação ao marco inaugural (pelourinho), que ficava no atual calçadão, antes rua 31 de Março, onde hoje existe uma pracinha. O pelourinho foi instalado em 1773, representando a elevação do povoado à condição de vila, afinal já contava com 52 casas.

felicidade. A proposição de fundar cidades ou remodelar cidades, no decorrer do século XVIII europeu, está associada a propósitos de reforma social, como expressão da cultura racional que preconiza a ação e o pensamento submetidos às “Luzes da Razão”. O Estado monárquico coloca-se a serviço da Razão, comprometendo-se com o “progresso” da sociedade (BRASIL, 2010, p. 59).

As representações dos prédios, a simbologia de seus significados e sua manutenção ao longo do tempo ajudaram a compor a memória, a mentalidade, os sentidos do patrimônio que passaram a ter todos os luizenses. Tornaram-se monumentos, que falam por si mesmos, que dialogam com o passado, têm representatividade no presente e que os luizenses desejam preservar como mediação entre o presente, o passado e o futuro.

Após 1850, São Luiz do Paraitinga encontra um período de maior prosperidade econômica, ligado basicamente ao incremento de uma policultura local. Por não conseguir concorrer com a produção de café de outras cidades vizinhas – que àquela altura tornavam-se grandes exportadoras –, o pequeno município desempenhou o papel de oferecer sustentação ao mercado interno regional. As produções de café e algodão também foram importantes, porém não eram a principal produção agrícola, como tradicionalmente se crê.

O período econômico favorável, a partir de 1850, permitiu às famílias mais ricas iniciarem a construção de casarões assobradados na praça da Matriz. Usando-se a técnica de construção da taipa de pilão e pau a pique, foram erguidos os sobrados, sempre respeitando os critérios originais pensados para a cidade, ao considerar simetria, altura e disposição das casas naquele espaço, para servir de embelezamento à praça principal.

Os templos religiosos

- Igreja Matriz São Luís de Tolosa

A Igreja Matriz, que originalmente ficava com a frente voltada para a atual Praça Euclides Vaz de Campos, começa a ser reconstruída em 1830, agora com a frente voltada para a atual Praça Dr. Oswaldo Cruz. Maior e mais imponente, visava atender ao novo momento político e econômico da cidade. Após dez anos em reconstrução, em 1840 a cidade tinha uma nova Igreja Matriz. Em 1927, por ação do pároco, padre Ignácio Gióia, a Igreja Matriz sofreria sua última grande intervenção (antes da queda na enchente de 2010), com corredores laterais internos, altares de mármore na nave central, incluindo o altar-mor de mármore de Carrara doado pelo empresário taubateano Félix Guisard Filho, e paredes de alvenaria laterais.

A iniciativa de remodelamento da Matriz, feita por Monsenhor Ignácio Gióia, na reforma que durou três anos, foi paga com doações, com a contribuição de muitos luizenses e com a generosidade do próprio padre. No interior da Igreja Matriz, em 1954, o mesmo Monsenhor Ignácio Gióia deu ao artista campineiro Domingos de Rocco o encargo de realizar a pintura e a decoração (CAMPOS, 2014).

Em 1972, por iniciativa do pároco Monsenhor Tarcísio de Castro Moura, foi trocado todo o forro, que apresentava sinais de

degradação, e após a troca foi dada ao artista taubateano Álvaro Pereira a missão de decorá-lo com novos afrescos (CAMPOS, 2014). Entre os remanescentes que hoje compõem a nova Matriz, reconstruída e devolvida aos luizenses em 2014, está este mesmo forro reformado e restaurado.

- Igreja Nossa Senhora do Rosário

Outra igreja importante é a de Nossa Senhora do Rosário, cuja característica arquitetônica atual data de 1921, quando, por iniciativa do padre Ignácio Gióia, teve terminada sua última reconstrução. A Igreja mais antiga que ficava no mesmo local sofreu a ação do tempo e, quando o padre italiano assumiu a paróquia, em 1912, ela já estava em ruínas. A iniciativa de reconstruí-la passou por uma tentativa de fazer um templo maior no alto do morro, mas isso acabou inviabilizado. O estilo neogótico (imitando o gótico das igrejas europeias, local de nascimento de padre Gióia) acabou por prevalecer numa construção definitiva, um pouco mais modesta nas suas dimensões.

- Capela Nossa Senhora das Mercês

Entre as igrejas de São Luiz, uma das mais antigas é a capela dedicada a Nossa Senhora das Mercês, que foi inaugurada em 23 de setembro de 1814. Em estilo colonial, serviu como referência no

sítio original da cidade, identificada com um dos extremos da vila. Foi edificada em fins do século XVIII, por devoção de Maria Antônia dos Prazeres, com dinheiro doado pela família Pereira, em terreno cedido pelo Conselho Municipal (CAMPOS, 2014). Há outro relato sobre a história da igreja, feito pelo historiador Jaelson Trindade, afirmando que existia, anteriormente a 1814, uma capela no local, por haver referência ao traçado urbano original da vila dando como limite a capela das Mercês (CAMPOS, 2014).

Na enchente de 2010, ainda antes da queda da Matriz, a pequena capela de taipa ruiu completamente, e a imagem de Nossa Senhora das Mercês, feita de terracota (barro cozido), foi transformada em pedaços. Voluntários trabalharam no local para separar alguns remanescentes e retirar os pedaços da imagem para possivelmente ser restaurada.

A reconstrução de um patrimônio nacional

A visão da Praça da Matriz em São Luiz do Paraitinga nos primeiros dias de 2010, após a enchente histórica, remetia a um cenário de guerra e, se alguém, por acaso, não soubesse que o rio havia invadido a cidade e derrubado prédios históricos, diria que a cidade havia sofrido um bombardeio. Escombros, lama, pedaços de paredes, eletrodomésticos pendurados em postes e árvores, restos de janelas e portas, automóveis amontoados, objetos pessoais,

documentos, árvores arrancadas, tudo compunha um cenário difícil de descrever.

As necessidades básicas emergenciais, com gêneros de primeira necessidade, como comida, higiene e limpeza, roupa e água iam chegando em grande quantidade para socorrer a população, mas diante daquele cenário havia nas pessoas uma mistura de dúvida e esperança quanto ao futuro. Era imprescindível reconstruir, mas como isso seria possível? Era comovente ver tanta gente solidária e auxiliando os luizenses, mas quando aquele primeiro momento passasse a vida teria que voltar à normalidade, e tudo o que antes existia no centro histórico havia sofrido algum tipo de dano.

Do ponto de vista do aporte financeiro, os investimentos feitos pelo governo do Estado de São Paulo, da ordem de mais de cem milhões de reais, atenderam: a limpeza e desassoreamento da calha do rio Paraitinga (12,3 milhões de reais); construção do conjunto habitacional para os moradores das casas destruídas pela enchente ou em áreas de risco (17,4 milhões de reais); a reconstrução da Igreja Matriz (R\$ 17.117.787,36); reformas e reconstrução de imóveis (R\$ 8,4 milhões de reais); a construção da nova biblioteca municipal (R\$ 2,15 milhões de reais); a reestruturação e digitalização do acervo do Fórum da Comarca (R\$ 915.130,62); reforma do mercado municipal (seiscentos mil reais);

reforma do prédio da Prefeitura Municipal (setecentos mil reais); recuperação dos acessos à cidade (vinte milhões de reais); recuperação da estação de tratamento de água e rede coletora (doze milhões de reais); reforma de escolas atingidas pela enchente (1,4 milhões de reais) e também a construção de uma nova escola (cinco milhões de reais) para atender os alunos do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2010). Além desses investimentos somaram-se aportes do governo federal e do municipal.

No exato momento da grande cheia do rio que corta a cidade, no auge do desastre, a comunidade local socorreu a si própria. As companhias de rafting, usando o conhecimento que tinham do próprio rio, foram resgatando e tirando os moradores de casas inundadas ou submersas. Ninguém morreu. Os moradores das áreas mais altas iam dando abrigo, alimento e prestando solidariedade para quem estava desabrigado, dividindo o que ainda tinham para dividir, porque todos estavam ilhados. Uma rede de autoproteção e autogestão instalou-se, para que ninguém ficasse abandonado à própria sorte.

Passado o primeiro impacto, e com a chegada do aparato estatal, os moradores já começavam a se perguntar como fariam para ter de volta a São Luiz do Paraitinga dos dias tranquilos e dos hábitos interioranos. Os debates e as tensões apareceram. Qual o papel de cada um, no processo que se iniciava? O que cabia ao poder

público, ao cidadão luizense, aos órgãos oficiais do patrimônio? De onde viriam os recursos e quem seria o gestor? Os projetos da reconstrução seriam puramente técnicos ou considerariam o desejo dos cidadãos luizenses? Proprietários dos prédios tombados – destruídos ou danificados – e os órgãos do patrimônio conversariam, ou a decisão sobre o destino dos imóveis seria política?

Tão importante quanto ter os recursos materiais para a reconstrução era tomar parte na discussão sobre a forma da própria reconstrução. Não era uma cidade atingida por um desastre natural apenas, era a cidade com o maior conjunto arquitetônico tombado do Estado de São Paulo que, ao ser reconstruída, demandaria uma definição sobre como ficaria a patrimonialização do conjunto arquitetônico; e a comunidade desejava participar ativamente nas nuances dessa questão.

A enchente do rio Paraitinga e um novo significado para a patrimonialização

Naqueles dois primeiros dias de 2010, o Brasil assistiu pelos telejornais as imagens impactantes da enchente que atingia São Luiz do Paraitinga. A cidade, fundada em 1769, que preservava um centro histórico com casarões do século XIX, tombado como

patrimônio cultural, foi destruída pelas águas do rio Paraitinga. Esse conjunto arquitetônico remete à vida local na segunda metade do século XIX, um importante momento econômico, ligado ao ciclo do café, quando a população do município atingiu cerca de trinta mil habitantes. Os “senhores do café” – como demonstração de ostentação e prestígio – construíram sobrados na praça central da cidade, para passar os fins de semana e as datas políticas ou religiosas importantes.

O casario, preservado após a decadência do ciclo do café, tornou-se um importante marco histórico do melhor momento econômico da cidade e, na década de 1980, foi tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (CONDEPHAAT) como patrimônio arquitetônico e cultural de São Paulo, sendo a cidade com maior número de prédios tombados em todo o estado (SÃO PAULO, 2014).

Após o CONDEPHAAT, outro órgão ligado ao patrimônio, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), vinculado ao Governo Federal, passou a estudar a possibilidade de dar a São Luiz do Paraitinga um tombamento nacional, incluindo o conjunto histórico-arquitetônico urbanístico e o cenário paisagístico em todo o entorno do centro histórico. Assim, no ano

de 2009, a cidade teve o tombamento provisório aprovado para se tornar Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (BRASIL, 2010).

Ainda com o tombamento provisório dado pelo IPHAN, na virada do ano, em 31 de dezembro de 2009, a cidade realizou o réveillon das marchinhas, um dos marcos culturais da cidade. Um fato, porém, era preocupante àquela altura: chovia torrencialmente, num acumulado que vinha de vários dias consecutivos. Além disso, o ano havia sido atipicamente chuvoso, e naquele dia 31 de dezembro o rio Paraitinga já transbordava.

O primeiro de janeiro foi marcado pela cheia do rio ao longo de todo o dia e, ao final da tarde, já tomava a praça central e se aproximava das escadarias da Igreja Matriz. Na madrugada do dia primeiro para o dia dois de janeiro de 2010, já com a água atingindo dois metros dentro da Igreja Matriz, a população atônita e impotente, começou a ver casarões da praça desmoronando no intervalo de poucas horas. Os luizenses, sem meios para impedir a tragédia, viam o centro histórico submerso, com suas casas de taipa e pau a pique (ripas entrecruzadas cobertas com barro) na iminência do desabamento – o que realmente ocorreria, no caso de vários casarões.

Na manhã do dia 02 de janeiro, por volta das nove horas da manhã, a cidade percebeu a dimensão da tragédia quando a Igreja Matriz começou a desmoronar parte por parte, até as três e meia da

tarde, quando a última parede veio abaixo. A imagem da Igreja Matriz destruída foi associada a uma fortaleza que é vencida e que, sendo rompida, impõe uma derrota, como explicita o dono de um dos casarões da praça atingido pela enchente:

[...] mas a gente tem o maior exemplo que é a Matriz... acho que ela, simbolicamente, é o marco dessa enchente e do patrimônio de São Luiz, que parece que quando caiu, a Matriz é pra mim, soa, quando cai, como se nós estivéssemos na Idade Média e caísse o principal marco medieval daquele local, assim né, como se... acabou a fortaleza... fazendo essa comparação (proprietário de casarão, codinome CORUJA, entrevistado em 30 dez. 2014).

O simbolismo da queda da Igreja Matriz associou o conceito de patrimônio histórico ao sentido de pertencimento. A Igreja era considerada um patrimônio, porque fora construída ainda na primeira metade do século XIX para constituir o centro de uma cidade cercada por casarões do mesmo período. Planejada para embelezar”, tinha um caráter de pertencimento aos luizenses, porque era um espaço da comunidade e de suas relações coletivas, de suas celebrações, de seus nascimentos, casamentos e mortes. Era um patrimônio, porque era histórica, mas também porque identificava uma comunidade, incluindo-se os não católicos.

A imagem 1 revela o impacto das águas do rio Paratinga sobre construções do século XIX feitas de taipa de pilão (terra socada). No caso da Matriz, a presença de algumas paredes de alvenaria tornou o prédio ainda mais vulnerável, pois o peso da construção sólida exerceu ainda mais pressão sobre a base de taipa encharcada e transformada em lama.



Imagem 1. Torre da Igreja Matriz no momento da queda - foto de 2 de janeiro de 2010

Fonte: www.g1.globo.com (acesso 18 de março de 2015)

A Igreja Matriz era um patrimônio e, ao mesmo tempo, um monumento erguido para as celebrações da vida religiosa e social de São Luiz do Paraitinga – era parte de sua identidade. A ideia do patrimônio como índice da identidade nacional ou de uma coletividade ganhou força a partir da Revolução Francesa. Àquela altura, tinham destaque monumentos construídos no antigo regime para contar a história de personagens ou fatos marcantes para o país (CHOAY, 2006). Considerar o conceito de monumento dos tempos da Revolução Francesa como um conceito para patrimônio nos nossos dias permite aferir que o patrimônio tem uma representatividade ligada à memória e à identidade, tal qual a definição que segue:

[monumento] é aquilo que traz à lembrança alguma coisa. A natureza efetiva de seu propósito é essencial: não se trata de apresentar, de dar uma informação neutra, mas de tocar, pela emoção, uma memória viva. Nesse sentido primeiro, chamar-se-á monumento tudo o que for edificado por uma comunidade de indivíduos para rememorar ou fazer outras gerações de pessoas rememorarem acontecimentos, sacrifícios, ritos ou crenças. [...] esse passado invocado, convocado, de certa forma encantado não é um passado qualquer: ele é localizado e selecionado para fins vitais, na medida em que pode, de forma direta, contribuir para manter e preservar a identidade de uma comunidade [...] (CHOAY, 2006, p. 18).

Outro importante debate em torno de patrimônio que surgia no instante da enchente – ainda indefinido naquele momento, mas que estaria nas suas consequências – era o de que contemporaneamente o patrimônio está no centro do debate cultural (POULOT, 2009) e, em São Luiz do Paraitinga – considerada Patrimônio Nacional –, inevitavelmente, ele apareceria nas decisões que viriam a ser tomadas para a reconstrução da cidade. O Patrimônio Cultural constitui um debate importante e envolve variáveis significativas que vão desde eleger o que deve ser preservado como memória coletiva até as práticas de consumo que se relacionam a determinados lugares e alguns tombamentos.

O conjunto dessas iniciativas (de tornar o patrimônio o centro da instituição da cultura) revela a generalização de uma sensibilidade em relação a uma herança “cultural” [...]. Este postulado alimenta, hoje em dia, uma consciência aguda de que a definição e os contornos dos patrimônios estão profundamente associados à atualidade de uma sociedade, a seus interesses do momento e até mesmo a suas modas. De fato, tal restauração de monumentos históricos [...] são tão reveladoras de um momento da metamorfose patrimonial quanto da autenticidade dos objetos ou das práticas que, supostamente, elas deveriam conservar e valorizar; assim, sob a ótica moderna, o

patrimônio revelaria leituras em vários planos (POULOT, 2009, p. 31).

As perguntas que surgiam, ainda durante o evento crítico que atingia São Luiz do Paraitinga, tratavam-se, para a população, da incerteza de ter de volta a mesma cidade, mas estavam repletas de outros significados para os agentes (Estado, órgãos do patrimônio, universidades etc.), que apareceriam para debater a reconstrução dos bens tombados danificados ou destruídos.

Era um olhar coletivo sobre o território perdido, com sua estética danificada. Era o espaço de existência, também coletivo, atingido duramente pela força da natureza. A paisagem, para manter seu sentido, necessita revelar seus significados, por isso o olhar naquele momento era cada vez menos individual e cada vez mais coletivo.

Entre as imagens constantes do território humano, perfila-se a de uma organização espacial da Cidade que deve ser mantida e remanejada, bem cuidada e protegida. A lição da semântica revela, aliás, como a palavra “território” evoca as ideias de apropriação, de apossamento ou, no mínimo, de uso. Esse imaginário do território manteve regularmente uma relação estreita com a estética, enunciando diferentes figuras mediante as quais a paisagem adquire sentido (POULOT, 2009, p. 53).

As perguntas da população eram: O que se faria para reerguer tudo? Como a cidade sobreviveria nos primeiros dias sem farmácia, padaria, açougue ou supermercado? Quanto tempo levaria para ter tudo funcionando, se é que se teria tudo de volta? Como estariam as pessoas que tinham perdido tudo dentro de casa, ou até mesmo a casa? Como São Luiz voltaria a ser a cidade que os luizenses haviam aprendido a amar?

Misturava-se, àquela altura, a angústia de pensar como seria o futuro, com a necessidade da construção de uma memória coletiva que começava a se compor. A memória de cada um e seu relato serviria, assim, como referência de quem viveu o momento histórico e que, com o passar do tempo, tornar-se-ia a própria história. “Por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum” (BOSI, 2012, p. 411).

A memória, por ser viva, sujeita-se à força das lembranças e dos esquecimentos, mas, por ser carregada dos sentimentos, ultrapassa a linha dos detalhes e se faz história (NORA, 1981). As histórias de cada um, naquele momento, serviriam de base para a reconstrução da história da cidade, perdida em casarões, igrejas, documentos, fotos e outros registros que o rio Paraitinga levaria. O que havia se perdido em documentação e registros materiais

passaria a fazer parte da reconstrução a partir da memória e dos sentimentos envolvidos nas perdas e na circunstância em que ocorreram.

Quando a memória não está mais em todo lugar, ela não estaria em lugar nenhum se uma consciência individual, numa decisão solitária, não decidisse dela se encarregar. Menos a memória é vivida coletivamente, mais ela tem necessidade de homens particulares que fazem de si mesmos homens-memória (NORA, 1981, p. 18)

São Luiz do Paraitinga e sua memória começavam naquele momento a reescrever sua própria história. O passado e a memória agora tinham a maior enchente da história registrada como referencial para suas narrativas. A memória seletiva e intencional do episódio, de todo o período anterior e posterior a ele, passara a constituir a narrativa histórica de toda a coletividade. Individualmente os relatos ganhariam contornos de um esforço único, heroico, admirável, que de certo modo serviria como base para a reconstrução do patrimônio identitário da coletividade.

Sabemos agora que o passado depende parcialmente do presente. Toda história é contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, a seus interesses, o que não só é inevitável como legítimo. Pois que a história é

duração, o passado é ao mesmo tempo passado e presente (LE GOFF, 2013, p. 53).

Os registros históricos contidos nos casarões, nos objetos e documentos que nele existiam, agora eram o referencial para a memória luizense e para a história que seria reescrita. Os documentos e os pesquisadores encontram-se para que as narrativas sejam dadas.

O documento não tem em si sua própria identidade, provisoriamente indisponível, até que o ósculo metodológico do historiador resgate a Bela Adormecida de seu sono programático. É, pois, a questão do conhecimento que cria o sistema documental. O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica. Não há por que o documento material deva escapar essas trilhas, que caracterizam qualquer pesquisa histórica (MENESES, 1998, p. 95).

A memória individual está presente em nós, nos contextos e nas lembranças que nos remetem a determinado fato marcante, porém as lembranças individuais num grupo, numa comunidade que tenha vivido coletivamente um determinado fato crítico, formarão a memória coletiva, que será, ao mesmo tempo, a

memória individual. Entretanto, é a força da memória coletiva que permitirá recriar e ganhar dinâmica própria a narração de determinado fato (HALBWACHS, 2006).

O fato de a comunidade ter perdido patrimônio material considerável durante a enchente, tanto do patrimônio coletivo, quanto objetos de família, fotos, documentos, livros, entre tantas outras coisas pessoais, faz da memória, individual e coletiva, a base da reconstrução histórica da comunidade.

A memória individual e a memória coletiva agora são memória de um grupo de pessoas que viveram um mesmo momento histórico. As perdas foram individuais, mas ao mesmo tempo coletivas. Reconstruir era uma tarefa individual – cada qual com suas perdas pessoais e sua busca por reescrever aquilo que não existia mais em documentos que o rio Paraitinga levava, mas também, e ao mesmo tempo, era uma tarefa coletiva. Apesar de datada, as reflexões de Halbwachs (2006, p. 39) constituem uma noção desse processo:

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma

base comum [...] o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo.

Para os moradores de São Luiz do Paraitinga, a memória, particularmente da enchente e de seus impactos, torna-se um caminho para reforçar a identidade social e as interações comunitárias. A memória guarda representações, formas, conceitos, emoções e, por isso, é dinâmica. Não deve ser diminuída por ter esse caráter, ao contrário, deve ser ferramenta de genuíno referencial para a história de cada um e para a história da cidade, principalmente quando ela passa por importantes eventos críticos de caráter coletivo.

Devemos pensar na memória como instância criativa, como uma forma de produção simbólica, como dimensão fundamental que institui identidades e com isto assegura a permanência de grupos. A Memória, portanto, já não pode mais nos dias de hoje ser associada metaforicamente a um “espaço inerte” no qual se depositam lembranças, devendo ser antes compreendida como “território”, como espaço vivo, político e simbólico no qual se lida de maneira dinâmica e criativa com as lembranças e com os esquecimentos que reinstituem o Ser Social a cada instante (BARROS, 2009, p. 37).

Pollak (1989, p. 9) enfatiza o aspecto importante de a memória ser seletiva, de guardar muitos “não ditos”, de ser uma “operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado”, que visam definir sentidos de pertencimento e de identidade, embora, como afirma Peixoto (2004, p. 183) “nem todo o patrimônio cria identidade, nem toda identidade dá origem a um patrimônio”. No caso de São Luiz do Paraitinga, por ser a memória uma construção coletiva, ela aparece de maneira particular e importante, quando a comunidade é atingida por um desastre natural que afeta exatamente aquele patrimônio que dava significado histórico e cultural à cidade. Da mesma forma, o patrimônio atingido agora é uma maneira de identificar sua história e seu passado.

A reconstrução da memória histórica de São Luiz do Paraitinga juntou-se ao apelo causado pela cobertura jornalística do acontecido nos primeiros dias de 2010. Nos meios de comunicação nacionais, as notícias da enchente de São Luiz foram superadas apenas pelas informações sobre o terremoto que abalou o Haiti, no fim do mesmo mês.

Os sentidos da patrimonialização em São Luiz do Paraitinga

São Luiz do Paraitinga adotou como política pública, imediatamente após a enchente, que, apesar de todos os

levantamentos de caráter técnico e profissional – àquela altura necessários na reconstrução da cidade –, deveria considerar também a comoção causada pela enchente e pelos seus impactos sobre bens de valor simbólico importante, como a Igreja das Mercês e a Igreja Matriz.

Os dois prédios, símbolos da religiosidade luizense e com remanescentes da construção tombada, poderiam ser reconstruídos, considerando-se cartas internacionais referentes ao patrimônio, normas técnicas dos órgãos que trabalhavam em São Luiz e pareceres dos profissionais que ali atuavam. No entanto, entendeu-se que as decisões quanto à reconstrução deveriam ser debatidas em audiências públicas e que se ouvisse o que a população tinha a dizer sobre o pertencimento, a memória e a identidade do lugar.

A audiência pública que tratou da reconstrução da Matriz ocorreu dentro do espaço onde existia a própria Igreja e que naquele instante era ainda o canteiro que acabava de ser limpo e estava entregue à Cúria Diocesana, para que pudesse iniciar as obras. O projeto da nova Igreja é que precisava ser decidido e, por isso, representantes dos órgãos do patrimônio, da Secretaria de Cultura do Estado, da Cúria Diocesana de Taubaté e, principalmente, de moradores da cidade, estavam lá para receber as informações técnicas sobre os possíveis projetos, mas também

para dizer como queriam que a nova Igreja Matriz fosse reconstruída.

Até mesmo a cobertura idealizada pelo IPHAN para preencher o vazio do espaço onde antes havia a Matriz bem como o campanário improvisado para que o sino voltasse a badalar às seis da manhã, ao meio-dia e às seis da tarde – como sempre ocorria até a enchente –, serviriam para a identidade, a memória histórica e o simbolismo da Matriz na vida da cidade. Na audiência pública, havia ficado evidente essa identidade, história e simbolismo, por ser notória a ansiedade pelo início da obra, juntando-se ao desejo de ver uma réplica da antiga Igreja compondo o mesmo cenário da memória de todos os luizenses.

Os cheios e vazios da Praça da Matriz em São Luiz simbolizavam, naquele momento, bem mais do que querer ter de volta a funcionalidade do espaço. Era preciso, segundo o IPHAN, devolver os contornos da Igreja e as badaladas do sino para preencher um vazio na memória luizense. A instalação do campanário improvisado trazia de volta à praça de São Luiz o badalar do sino que sempre marcou a passagem do tempo, avisou que a missa ia começar, anunciou a alegria das festas e chorou o sepultamento de alguém.

Surgiu na Idade Média a tradição de construir grandes campanários para destacar a função do sino de marcar a passagem

do tempo durante toda a vida dos moradores de uma cidade (LE GOFF, 1998), por gerações e gerações. As cidades passavam pelo tempo assim, tendo o badalar do sino da igreja principal como uma referência na vida de seus moradores. Para o IPHAN, resgatar o sino era também uma forma de resgatar a identidade luizense.

No caso específico da Igreja Matriz, o depoimento do representante do IPHAN a respeito é significativo para explicar esse entendimento de que a simbologia, a identidade e o desejo dos moradores era muito importante, superando até mesmo as recomendações feitas em cartas internacionais que tratam da reconstrução de bens tombados.

[...] voltando à questão da Matriz, se sabe que a gente fez uma briga danada pra [...] conseguir tomar conta daquele canteiro e fazer o resgate [das relíquias no meio dos destroços], e preencher aquele vazio. Todo mundo fala assim: você vê nos cartazes: Ah! O IPHAN fez a cobertura pra proteger o canteiro! Sim, pra proteger o canteiro, mas, mais que tudo, pra preencher aquele vazio existencial que deixou na cidade. E outra coisa, o som do sino, a gente viu também [...] então, imediatamente, quando a gente percebeu isso [...] catou o sino e vamos pendurar e plem! plem! [...] Então tudo o que devolvesse, que enchesse um pouco aquele vazio [...] foi a postura do IPHAN (funcionário técnico do IPHAN, entrevista concedida em 26 dez. 2014).

As decisões foram tomadas, como se percebe pelo depoimento, considerando o que a população presente nas audiências públicas decidia. O exemplo da construção de um campanário provisório, citado anteriormente, demonstra que os órgãos do patrimônio estavam sensíveis ao que a população dizia nas ruas após a enchente. Ainda que as decisões tivessem um caráter afetivo e talvez não fossem as mais recomendadas pelas normas técnicas previstas em órgãos do patrimônio, era assim que as decisões estavam sendo tomadas.

Considerando os interesses envolvidos na patrimonialização de bens imóveis, que dificilmente contemplam os interesses da comunidade envolvida nesse processo, os representantes dos dois órgãos responsáveis por coordenar as obras de reconstrução das igrejas, bem como de outros imóveis do município, reconheceram, por ocasião das entrevistas realizadas, que respeitar os desejos da população tem certa inovação nos procedimentos.

IPHAN e CONDEPHAAT reconheceram a importância de perceber os sentidos do patrimônio para a população que viveu o impacto de uma enchente histórica, que decidiu que o lugar de sua identidade deveria ser reconstruído com os remanescentes dos prédios parcialmente destruídos e, ainda, que a reconstrução da

igreja remetesse à antiga construção, cheia de simbolismos e significados para todos do lugar.

A decisão de respeitar normas de reconstrução e restauração de um bem patrimonial tombado e ao mesmo tempo o desejo da população em ter de volta um bem simbólico significativo para sua identidade e pertencimento é debatida em documentos internacionais que tratam do patrimônio histórico, como a Carta de Veneza:

Disso é que se vale a Carta de Veneza, quando ordena que as intervenções e acréscimos em monumentos históricos devam ser executados na tecnologia contemporânea de modo que fique patente a diferença entre o antigo e o novo; entre o original conservado e o aderente complementar; entre as substâncias ou materiais empregados no sistema estrutural primeiro e aqueles das complementações e próteses (LEMOS, 2013, p. 91).

No caso da Igreja Matriz São Luís de Tolosa, de São Luiz do Paraitinga, o projeto debatido pelo IPHAN, CONDEPHAAT, Cúria Diocesana de Taubaté e Secretaria de Estado da Cultura, preocupou-se com a volumetria e a arquitetura, mas também em destacar o visual estrutural da construção nova com os remanescentes das paredes de taipa da antiga igreja como um espaço museográfico.

As técnicas de reconstrução e de restauração de um patrimônio histórico estão presentes no novo templo, porém foram motivos de debates e críticas que consideravam, desde a proposta de manter somente as ruínas, como as de utilizar a mesma técnica da taipa de pilão ou, ainda, manter a nave central sem as paredes laterais, para que os remanescentes compusessem o conjunto da reconstrução.

É possível considerar os sentidos da patrimonialização como uma decisão política, quando se trata dos órgãos do patrimônio, mas que tem se tornado, cada vez mais, também uma decisão política *coletiva*.

Foi possível identificar que existe uma relação entre a atuação dos órgãos do patrimônio e tensões que surgem quando os aspectos econômicos aparecem, quer nos custos de manter um patrimônio preservado, sem autorização para qualquer alteração nos espaços e funcionalidades desses bens, quer nos investimentos no espaço em torno desses bens tombados que visam atender ao uso do patrimônio histórico como atrativo turístico.

Conciliar as ações de preservação e o uso da coletividade sobre esses espaços é um tema importante que este trabalho não se propôs a discutir, mas que apareceu por conta da reconstrução de São Luiz do Paraitinga e sua perspectiva para o futuro. Esse

certamente é um tema pertinente que poderá ser provocado por esta pesquisa e ter desdobramentos em outras discussões.

A decisão política que pesa sobre a patrimonialização é simbólica para os usos que se quer fazer do patrimônio. Os próprios conflitos e os múltiplos atores que aparecem cada vez que o tema é debatido publicamente corroboram os sentidos da patrimonialização no Brasil e os interesses nela envolvidos.

Considerações finais

A enchente fez surgir em São Luiz do Paraitinga o debate sobre o patrimônio cultural e seus sentidos. O patrimônio pertence a quem? Se a resposta é que ele pertence às pessoas, à comunidade que o construiu, inventou as tradições e é detentora do saber-fazer e da cultura, então as decisões precisam ser claras e coletivas. Não se trata de deixar de lado os aspectos técnicos e os conhecimentos necessários para estudar e preservar o patrimônio, mas de trazer os especialistas para junto da comunidade, que é (ou deveria ser) a primeira guardiã desse patrimônio.

São Luiz do Paraitinga trouxe para as decisões sobre o patrimônio algumas preocupações que já estavam na vanguarda do pensamento sobre a cultura e a ação dos órgãos governamentais desde a década de 1930 e que permanecem como desafio até nossos dias. O debate sobre os sentidos de patrimonializar e

preservar bens de natureza dinâmica e em transformação está entre os aspectos mais importantes atualmente nas ações que cercam o tema.

O que se conclui é que essa decisão de fazer um levantamento meticoloso e cuidadoso dos bens culturais para fazer o inventário que dará subsídios para decidir pelo tombamento é um aspecto importante, mas que traz em si mesmo uma tensão. Dependendo da metodologia envolvida nesse processo, o critério para a escolha dos agentes que colaborarão com o levantamento de informações e quais os documentos em que a pesquisa buscará os dados para o inventário já constituirão uma forma de interferência e seletividade no processo de tombamento.

Não é uma tarefa simples trazer a comunidade para debater a patrimonialização. A experiência das audiências públicas em São Luiz do Paraitinga, para a reconstrução, permitiu analisar até onde a população quer efetivamente participar. Não se adota aqui a postura ingênua de imaginar que a população luizense é especialmente comprometida com o patrimônio como nenhuma outra no Brasil, mas houve na cidade um elemento importante: o impacto da enchente e os símbolos de identidade que ela destruiu.

Com a reconstrução ainda em processo, levará mais algum tempo para se perceber na prática o que exatamente isso significa. Ainda será preciso aguardar mais tempo também para analisar o

alcance das audiências públicas nas decisões, se elas continuarão acontecendo e se terão o mesmo apelo e adesão, agora que a enchente vai sendo cada vez mais um momento histórico. Não será preciso, porém, esperar tempo algum para afirmar que as decisões políticas abrangem bem mais que os interesses puramente históricos, culturais e da comunidade, e que em algum momento elas pesarão sobre as regras de tombamento.

Para os bens de uso coletivo – como os que foram atingidos em São Luiz e que passaram por restauração ou reconstrução –, a importância está em manter na memória e na história elementos significativos da experiência cotidiana, como lembranças sensíveis vividas, compartilhadas e transmitidas entre as gerações. É manter na memória a mesma igreja das celebrações participadas pelos avós, pelos pais, por si mesmos, pelos filhos e pelos netos e a mesma igreja que celebrou o batismo de Oswaldo Cruz e de Aziz Ab’Saber. É na memória afetiva de muitos residentes, a Matriz dos casamentos, das primeiras comunhões, das crismas e das missas de corpo presente. Um patrimônio vivo, portanto. Mesmo que os órgãos que determinam se aquele espaço é ou não um bem que deve ser tombado não o considerassem assim, ou que só houvessem determinado isso há pouco tempo.

São Luiz do Paraitinga pode ser apenas mais um estudo de caso, academicamente falando, mas pode ser considerado também

um objeto para diferentes tipos de estudos, porque, se antes da enchente de 2010 já era um campo de trabalho para muitos pesquisadores, depois dela tem sido uma referência para analisar um novo sentido que vem sendo dado aos estudos sobre patrimônio histórico e memória.

Entende-se que está evidenciado que os sentidos da patrimonialização na reconstrução de São Luiz do Paraitinga estão presentes na Igreja Matriz como réplica daquela que ruiu em janeiro de 2010. Estão presentes no projeto da nova biblioteca, que gerou polêmica porque não lembra o meio sobrado que a mesma enchente derrubou. Estão presentes no novo conjunto habitacional que reuniu luizenses de diferentes níveis sociais discutindo o uso do espaço. Estão presentes na festa do Divino, que não parou nem mesmo em 2010, quando a praça da Matriz não tinha nada, nem ao menos a Matriz, como que querendo dizer que a ausência de um prédio não pode superar o símbolo que ele representava. Estão presentes na preocupação com os relatos da memória que buscam trazer de volta a história que o rio Paraitinga tentou levar nos documentos, livros, fotos, registros, móveis, imagens, mas não conseguiu levar completamente, porque as pessoas que formam uma comunidade e aquilo que elas fazem, pensam e acreditam são, verdadeiramente, o melhor sentido do que representa um patrimônio.

Referências

BARROS, J. A. *História e memória*: uma relação na confluência entre tempo e espaço. In: *Mouseion*, v. 3, n. 5, jan-jul/2009.

BRASIL. *Dossiê São Luiz do Paraitinga*. São Paulo: Iphan, 2010. Disponível em: <<https://casadopatrimoniovp.files.wordpress.com/2014/09/dossie-sc3a3o-luiz-do-paraitinga-iphan>>. Acesso em: 20 de março de 2015.

BOSI, E. *Memória e Sociedade*: lembrança dos velhos. 17. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CAMPOS, J.T. *Breve Histórico da Paróquia São Luís de Tolosa (1703-2014)*. Artigo não publicado. 2014.

CHOAY, F. *A alegoria do patrimônio*. Trad. Luciano Vieira Machado. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, UNESP, 2006.

LE GOFF, J. *Por amor às cidades*: conversações com Jean Lebrun. Trad. Reginaldo Carmelo Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. J. *História & Memória*. Trad. Bernardo Leitão. 7. ed. revista. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

HALBWACHS, M. *A Memória Coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBSBAWN, E.; TERENCE, R. (org.). *A invenção das Tradições*. Trad. Celina Cardim Cavalcante. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LEMOS, C. A. C. **O que é patrimônio histórico**. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos, 51).

MENESES, U. T. B de. **Memória e cultura material**: Documentos pessoais no espaço público. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-104, jan./jun. 1998. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/Documentos/memoria_cultura_material_ulpiano_meneses.pdf>. Acesso em 27 out. 2015.

NORA, P. **Entre Memória e História**: a problemática dos lugares. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em história e do Departamento de história da PUC-SP. São Paulo, 1981.

PEIXOTO, P. *A identidade como recurso metonímico dos processos de patrimonialização*. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 70, p. 182-204, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/70/RCCS70-Paulo%20Peixoto-183-204.pdf>> Acesso em: 27 out. 2015.

POLLAK, M. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

POULOT, D. **Uma história do patrimônio no ocidente, séculos XVIII-XXI**: do monumento aos valores. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

SANTOS, D. M. **Os sentidos da patrimonialização no processo de reconstrução de São Luiz do Paraitinga**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Taubaté/SP, 2016.

SÃO PAULO. Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico. Bem Tombado Centro Histórico de São Luiz do Paraitinga. Disponível em: **<<http://www.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC>>**. Acesso em: **27 jul. 2014.**

_____. Portal do Governo do Estado de São Paulo. Governo entrega casas e anuncia novos investimentos em São Luiz do Paraitinga. 24 set. 2010. **<Disponível em: www.sp.gov.br>** Acesso em **17 jun. 2015.**

VAN VELSEN, J. *Análise Situacional e o Método de Estudo de Caso Detalhado*. In: FELDMAN-BIANCO (Org.). *A Antropologia das sociedades contemporâneas*. São Paulo: Global, 1987

EDUCAÇÃO DE IDOSOS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO E OS SABERES DA DOCÊNCIA

*Edyane Maria de Souza Gonçalves
Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão*

*Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.
(PAULO FREIRE)*

Introdução

O relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) aponta que a formação profissional docente é de grande importância para melhorar a qualidade da educação. A valorização e a qualificação dos docentes também é referenciada nesse relatório pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (UNESCO,2000). Em "Educação: um tesouro a descobrir", Delors (2010) também recomenda a necessidade de melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, que só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos, as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades

profissionais e a motivação requerida para o ofício. Da educação básica à universidade, é preciso que disponham da autoridade necessária e das ferramentas adequadas para exercer suas funções.

De acordo com Delors (2010), mesmo que o ofício docente seja essencialmente uma atividade solitária, no sentido de que cada um deve assumir suas próprias responsabilidades e deveres profissionais para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das atividades pedagógicas ou dos grupos de alunos, é preciso continuamente estudar, envolver-se com sua área e discutir coletivamente seus saberes e práticas.

Tardif (2013, p.39) aponta que o docente ideal é aquele que conhece o conteúdo de sua disciplina e o seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à Pedagogia. É aquele, também, que desenvolveu um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Também é indispensável ao docente a sensibilidade sobre suas experiências e sobre sua interação com os demais sujeitos desse processo de aprendizagem. Nóvoa (1997) afirma que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Portanto, o professor deve repensar sua prática

permanentemente, de forma a possibilitar a autonomia dos educandos, por meio da construção de uma aprendizagem libertadora (FEITOSA, 2005, p. 36).

Quanto aos modos de aprender a ensinar, eles ocorrem quando o docente está em contato com seus alunos e na troca com docentes mais experientes, dado que “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar, progressivamente, os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2013, p.20).

O docente necessita de um método para o seu trabalho que lhe dê a clareza necessária para condução de sua ação pedagógica, o que é possível por meio de uma boa base teórica. Entretanto, há que se ter a devida flexibilidade para alcançar os objetivos, criando sempre novos caminhos ao longo do percurso.

Para Carvalho (2012), a autonomia do docente pressupõe uma reflexão sobre sua prática, visando tomar decisões assertivas que gerem novas possibilidades diante das dificuldades enfrentadas no dia a dia. Quando o docente reflete sobre sua prática, torna sua ação um instrumento de aperfeiçoamento contínuo de seu trabalho. Assim, parece importante a alegação que Tardif (2013) faz sobre a necessidade de especificar os saberes que esses docentes construíram ao longo de sua prática, reconhecendo a capacidade de transformar suas ações em conhecimentos,

competências, habilidades e atitudes para bem desempenhar seu papel profissional. Ora, um dos fios condutores desse saber também tem que ser desenvolvido no ambiente de trabalho. Tardif (2013) conclui que a sala de aula é o local mais expressivo de sua formação. Ali o docente verdadeiramente aprende a ensinar e a tornar-se educador. Além disso, o papel e o peso dos seus saberes estão fortemente associados a sua identidade, às experiências adquiridas na família e dentro da sala de aula, com os alunos.

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores, esses são elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2013, p.11).

Essa perspectiva remete a Paulo Freire (2000a, p.69), quando afirma que “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa”. Essa afirmação tem um importante papel na aquisição dos saberes ao longo da vida e ao longo da realização do trabalho do docente e de sua formação. Os saberes adquiridos para o exercício da docência são consoantes com os desafios existentes em todo o

processo de formação desses docentes, seja na formação inicial ou continuada, embora possuam especificidades.

No quadro abaixo, apresenta-se tal questão, a partir da visão de Requejo Osório (2003).

Quadro1. Comparação entre formação inicial e formação contínua.

Formação Inicial	Formação Contínua
Caráter Geral.	Caráter especializado.
Em função de necessidades globais.	Em função de objetivos mais específicos: relação com o trabalho.
Programas estruturados.	Programas flexíveis.
Obtenção de diplomas com validade acadêmica (caso do sistema formal).	Possível obtenção de diplomas (mas não tem uma função determinante, nem acadêmica).
Todas as idades (mas basicamente referente às primeiras idades da vida).	Mais relacionado com a educação de pessoas adultas.
Os seus conteúdos são de caráter geral (teórico-prático).	Os seus conteúdos buscam uma aprendizagem específica.
A função formativa é assumida fundamentalmente pela figura do professor/docente.	A função é realizada por diversos agentes.

Fonte: Requejo Osório (2003, p. 204).

Observa-se que a formação contínua de pessoas adultas geralmente está relacionada com o mercado de trabalho. Já a formação inicial permite que o docente tenha qualificações necessárias para continuar sua formação, tanto no

desenvolvimento pessoal como nas atividades de seu trabalho. Todavia, Placco e Souza (2006, p. 79-80) alertam que a formação inicial parece não dar conta de ensinar os saberes necessários à docência, pois a formação identitária, a continuação e solidificação da aprendizagem da docência se dão na experimentação de sucessos e fracassos, na prática de ensino, refletida e dialogada.

A formação continuada do docente deve ocorrer em um espaço de troca de experiências e saberes, num trabalho coletivo e colaborativo, pois “[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções” (AGUIAR, 2008, p.4).

Para António Nóvoa (1997), a formação continuada de professores se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos sucessivos de análise, pois os desafios que o docente enfrenta para se desenvolver e para manter-se atualizado são grandes.

Participar na organização e gestão do trabalho permite apreender vários elementos, dentre eles: as decisões tomadas coletivamente, a formulação do projeto pedagógico, a divisão das preocupações com os colegas, o espírito de solidariedade e o investimento no desenvolvimento profissional, uma vez que os saberes podem ser compartilhados e os professores aprendem

muito mais compartilhando sua profissão e seus problemas no contexto de trabalho (BRAZ; CASTRO; NASCIMENTO, 2012).

Em seu livro “Organização e Gestão da Escola: teoria e prática”, Libâneo (2001, p. 21) retrata o espaço escolar como ambiente de aprendizagem do docente:

[...] a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação, [...] um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão, [...] há muitos exemplos de que a organização da escola funciona como prática educativa.

Esse autor ensina que a formação deve proporcionar aos professores o questionamento sobre suas próprias práticas, para que se entendam como sujeitos capazes de gerar conhecimentos e de valorizar os conhecimentos desenvolvidos por outros. A questão é saber se os conhecimentos teóricos e práticos que vêm sendo incorporados durante a formação inicial e continuada promovem ao professor uma base para que tenha capacidade de fazer essas escolhas com a devida segurança (CARVALHO, 2012).

Constata-se, portanto, que o docente é um elemento de grande importância nesse processo de mudança, mas, para isso, é necessário que seja crítico e reflexivo, que esteja propício a mudar paradigmas educacionais e contribuir com novos olhares, visando

formar cidadãos conscientes. Portanto, é essencial pensar na formação docente numa configuração interdisciplinar, que englobe questões ligadas à formação do perfil, aos processos e ao pensamento dos professores que confirmam os saberes envolvidos nessa formação. Trata-se de saberes que, para Tardif (2013), servem de base para o ensino, e que não se limitam a conteúdos circulares ou a conhecimentos teóricos. Portanto, os saberes docentes devem ser o ponto de partida para uma formação contínua.

É importante lembrar o que Tardif (2013) propõe como um modelo que identifica e classifica os saberes docentes, conforme exposto a seguir.

Quadro 2. Classificação dos saberes docentes.

Saberes docentes	Fatores sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos docentes.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudo pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2013, p.63).

Nesse quadro, fenômenos essenciais são colocados em evidência por Tardif (2013), que identifica os saberes que realmente são utilizados pelos docentes no contexto de sua profissão e na sala de aula. O fato é que eles empregam seus conhecimentos a partir de suas experiências. Na relação dos

saberes com a prática dos docentes, é ressaltada a importância de se considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos, pois

[...] interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo correto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com outros atores educacionais (TARDIF, 2013, p. 36).

Desse modo, o desenvolvimento profissional docente constitui uma área ampla, ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros (FULLAN, 1990, p. 3). Em se tratando da formação do docente que atua na educação de idosos, mostra-se necessário repensar o modo como ela é realizada, na medida em que requer especificidades que uma efetiva formação continuada deve contemplar.

Os saberes dos docentes que atuam nas Universidades de Terceira idade ou Universidades Abertas à Terceira Idade (UNATIs), segundo Cachioni (2003), são ainda incipientes, tanto na literatura internacional quanto na nacional, cujas referências à formação desses profissionais ainda é pouco investigada. No Brasil, não existe uma área definida para formação de docentes que se

consagram a esse tipo de ensino. A formação, geralmente, é feita pelas próprias universidades, ou seja, aproveita-se o próprio corpo de docentes e profissionais que estudam Gerontologia na pós-graduação em termos de especialização. Todavia, para atingir os objetivos a que se propõem, a rigor os docentes devem desenvolver metodologias apropriadas ao trabalho com os idosos e às propostas multidisciplinares previstas nas UNATIs e em programas de extensão que se destinam a esse público.

Em síntese, o crescimento dos programas destinados a adultos maduros e idosos tem exigido que os docentes que neles atuam tenham atitude, postura, e que constituam um grupo interdisciplinar, como mencionado por Cachioni (2003, p.20), um grupo composto por profissionais com formação em diferentes domínios do conhecimento. A interdisciplinaridade deve ser a base da educação permanente, fundamento ideal da educação dirigida aos idosos e o fio condutor para a formação do docente que leciona para pessoas que estão na fase da velhice (CACHIONI, 2003, p.21).

Nesse sentido, cabe mencionar a definição de interdisciplinaridade como uma atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento; pensar em aspectos que envolvem a cultura do lugar no qual se forjam professores (FAZENDA, 2008) e a forma como compartilham seus conhecimentos, tendo em vista que o

modo de trabalhar com o aluno idoso requerer repensar o sentido que esse conhecimento assume nesse momento do ciclo vital.

O docente ao incorporar a interdisciplinaridade, ao transformá-la de teoria em prática, ao encarná-la em seus afazeres, exercendo atitudes interdisciplinares, encontra as condições para ser ele mesmo e incentivo para partilhar seu “eu” com os outros, e com isso se motiva para continuar evoluindo (COSTA; TAINO; CASTRO, 2012, p.25).

Formar professores na área gerontológica, portanto, é de fundamental importância para lidar com pessoas na fase da velhice e com os desdobramentos que o fenômeno do envelhecimento tem explicitado de forma crescente por meio dos vários segmentos da sociedade. Como afirma Cachioni (2003), os projetos de formação de professores têm sido construídos apenas a partir de paradigmas formais e externos a eles, em que o dever se soma ao como fazer. Pouquíssimas vezes as proposições sobre formação de educadores preocupam-se com o lugar no qual os sujeitos se encontram situados, suas dificuldades na busca do significado interior de suas aprendizagens ou o que aprendem com seus erros.

Considerando esses pressupostos, esta pesquisa teve como objetivo identificar, na trajetória de formação de docentes, como

construíram seus saberes teórico-práticos para o trabalho de educação com idosos.

Método

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e do tipo estudo de caso, direcionada à investigação de significados das experiências humanas, para proporcionar maior familiaridade com o problema em foco (LAKATOS; MARCONI, 2011). Yin (2001) afirma que o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar situações e relações presentes em um determinado caso, investigar o fenômeno em seu real contexto.

A população total da pesquisa foi de 10 docentes que, à época, atuavam diretamente no eixo da Gerontologia Educacional de um programa de extensão universitária para adultos acima de 50 anos, a maioria idosos, em uma instituição de Ensino Superior de uma cidade da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. Neste texto, os docentes pesquisados são referenciados por uma letra seguida pelo número correspondente à sua identificação.

Foram utilizados como instrumentos um questionário para identificação de dados pessoais, a observação sistemática e a técnica do grupo focal que, de acordo com Morgan (1997), é um método de pesquisa com origem na técnica de entrevista em grupo.

Charlesworth e Rodwell (1997) consideram-na apropriada para pesquisas que consideram a visão dos participantes em relação a uma experiência ou a um evento. O debate em grupo facilita emergir comportamentos, crenças, percepções e atitudes.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, sob o nº 25464013.0.0000.5501, e a autorização da instituição, iniciou-se a coleta dos dados, no período dez/2013 - mai/2014. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e discutidos à luz de referenciais teóricos da área de Educação e da Gerontologia.

Resultados e Discussão

Quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado [...] mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem (TARDIF, 2013).

Do grupo pesquisado cinco docentes compreendem a faixa etária entre 36-50 anos e cinco entre 51-60 anos. Sobre as características pessoais dos docentes, chama atenção a proporção maior do sexo feminino, pois são dois homens e oito mulheres. Este dado corrobora os achados de Cachioni (2003, pág. 90), de que “[...] o magistério em todos os seus níveis é uma profissão majoritariamente feminina”.

Constata-se, sobre a formação dos docentes, que quatro deles têm mestrado, dois têm doutorado, dois fizeram especialização e um é graduado. A maior concentração de docentes está na área de Ciências Humanas e Sociais, seguida das áreas de Ciências Biológicas e Exatas. Os cursos de formação dos docentes apresentam contribuições de diferentes disciplinas, como Enfermagem, Letras, Psicologia, Educação Física, Matemática e Fisioterapia. Observa-se, portanto, que, embora oriundos de áreas diferentes, todos atuam na educação de idosos, embora apenas cinco deles tenham realizado capacitação formal em Gerontologia.

Mas afinal, quais são os saberes da docência? Nesta pesquisa, percebeu-se que os saberes são contínuos, e vão além da formação inicial, que é importante para as bases do conhecimento pedagógico. O trabalho que o docente desenvolve expressa um saber pedagógico, aquele adquirido em sua formação, acumulado e consolidado na sua prática (PIMENTA, 2012). É um saber que está ligado ao trabalho.

De acordo com Placco e Souza (2006) e Pimenta (2012), sem os conhecimentos fundamentais da educação, da didática e o domínio dos conteúdos da sua área de conhecimento, a atuação do docente fica limitada. Gauthier *et al.* (2013) lembram que os saberes dos docentes são compreendidos de acordo com as condições que envolvem seu trabalho, ou seja, considera-se o

contexto em que se constroem e se aplicam tais saberes. Isso significa que, para exercer a profissão, é necessário certo número de saberes que irão servir de base para a prática docente. Dentre os citados por Gauthier *et al.* (2013, p. 29) constam os saberes:

- disciplinares: para ensinar, o docente extrai o saber produzido por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento;
- curriculares: uma disciplina nunca é ensinada da mesma maneira, e, mesmo que sofra transformações, o docente deve conhecer o programa, como um guia para planejar e avaliar;
- das ciências da educação: saberes a respeito do local de trabalho, referentes à sua profissão;
- saberes experienciais: é um saber particular, o docente aprende por meio de suas experiências;
- da ação pedagógica: saber experiencial do docente que tornou público e testado por pesquisas realizadas em sala de aula. Esses, de acordo com Gauthier *et al.* (2013) formam uma espécie de reservatório no qual o docente se abastece para atender às exigências da sua profissão.

Já para Freire (2000b, p. 40), a educação e o saber são as formas mais concretas de ser e estar no mundo, porque:

[...] mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber

melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação.

Essas formas vão ao encontro do aprender a ser, posto que contribuem no desenvolvimento e na realização completa do docente, para melhor desenvolver sua personalidade e estar à altura de agir com mais autonomia, de discernimento e responsabilidade em seu trabalho (DELORS, 2010).

Nesse sentido, Delors (2010) afirma que a educação tem papel fundamental, pois confere a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação, para que possam desenvolver seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, donos do próprio destino.

As observações realizadas nesta pesquisa permitiram captar a dinâmica dos docentes em suas atividades e visualizar detalhes, o que possibilitou uma análise mais sistemática. O trabalho desses docentes com os adultos maduros e os idosos pareceu estimular cada um a: ser responsável por sua aprendizagem; criar seu próprio processo de aprender; ficar aberto a novas experiências, agregando para si um processo de mudança à medida que envelhece. O dia a dia na educação com idosos sugeriu contribuir para a aprendizagem desses docentes, pois os alunos

com os quais convivem não procuram só os conhecimentos formais, mas também a valorização do outro, além de si próprios.

Foi possível conhecer as diferentes estratégias de ensino desses docentes no trabalho que realizam na educação com idosos e as reações dos docentes quanto às dúvidas, angústias e ao modo de agir de cada aluno. O modo de condução das aulas e/ou atividades em que o docente usava seus saberes cotidianos para exemplificar ou introduzir conceitos constituíam variável crucial para que a aprendizagem dos adultos maduros e idosos se tornasse significativa. Aprendizagem significativa, na concepção de Ausubel (2006), refere-se a novas aprendizagens e ideias que podem ser incorporadas a partir de conceituações e proposições já aprendidas e assimiladas pelos alunos, possibilitando um significado real ao conhecimento adquirido.

Sobre o conteúdo abstraído do grupo focal, na categoria temática que evidencia os pressupostos relacionados à formação docente dos pesquisados, um docente cita um diálogo de quando foi questionado a respeito do seu trabalho: *“Você trabalha mesmo com idoso? O que faz o idoso? Mas precisa estudar para trabalhar com velho?”*D4. Verifica-se, nessa visão, que essa formação não é necessária. Nesse ponto, lembra-se a importância da educação formal, em que as instituições de ensino superior (IES), em seus cursos de licenciatura, têm como objetivo formar e desenvolver

pessoas para atender às questões da sociedade, e, no contexto de educação de adultos maduros e idosos, a formação consiste em profissionais para serviços destinados a essa população (VITAL, 2005). Ou seja, é com uma formação gerontológica adequada que se podem suprir as necessidades dos novos idosos, considerando os fatores relacionados ao envelhecimento.

Cachioni (2003, p. 26) também assinala que a “[...] formação de recursos humanos para o trabalho com idosos ocorre por meio da capacitação técnica de profissionais e da formação de pesquisadores”, o que é corroborado por este docente: *“A formação é importante em gerontologia, no trabalho, eu acho que ela faz toda a diferença quando a gente tem uma formação para trabalhar com essa população”* D4.

Como o número de idosos aumenta a cada dia, surgem novas demandas de educação e cuidados para essa população, o que significa que, na atualidade, já se convive com necessidades que não são supridas pelos profissionais disponíveis no mercado.

Um curso em gerontologia não deve limitar-se a “juntar” um pouco de cada profissão, mas formar um novo profissional capaz de compreender o processo de envelhecimento e atender esta população pautando-se nos conhecimentos das ciências biológicas, humanas e exatas (PAVARINI; MENDIONDO; BARHAM; VAROTO; FILIZOLA, 2005, p. 401).

Pelo fato de os docentes participantes desta pesquisa serem oriundos de diferentes áreas do conhecimento e em vários momentos atuarem de forma conjunta, observou-se que isso contribui para a aquisição e a atualização dos conhecimentos deles próprios e dos idosos. Embora a formação de recursos humanos nesse campo deva ter a interdisciplinaridade como fio condutor, observou-se que ainda se configuram muito mais como uma equipe multidisciplinar, a despeito dos esforços empreendidos. A interdisciplinaridade pode ser constatada mais entre os profissionais da área da saúde. Entende-se aqui como interdisciplinaridade aquilo que se realiza com a cooperação de várias disciplinas, sugerindo a existência de um conjunto de disciplinas que são interligadas e com relações definidas (FAZENDA, 1994).

De acordo com Bissoli e Cachioni (2011), formar recursos humanos em gerontologia está diretamente associado ao que se pode proporcionar em termos de qualidade de vida na velhice, uma vez que essa decorre da relação entre as condições físicas, as competências comportamentais do idoso e as condições ambientais.

Os relatos desta pesquisa possibilitaram entender, não somente o que deve contemplar a formação docente, mas também

o que esses docentes pensam sobre si mesmos e o que compreendem sobre sua formação. Tudo indica que a formação docente deve compreender uma perspectiva interdisciplinar que gere mudanças de atitude, pois, de acordo com Fazenda (2003, p. 14), uma formação interdisciplinar evidencia-senão apenas na forma pela qual é exercitada, mas também na intensidade das buscas que cada um empreende enquanto se forma, nas dúvidas que surgem e na contribuição do sujeito para o próprio projeto de existência.

Cachioni e Neri (2004, p.104) afirmam que “[...] a formação de recursos humanos em gerontologia, incluindo a formação de docentes de idosos, é de fundamental importância social, não só pelos benefícios que podem advir a essa população, mas também para promover mudanças culturais nas concepções sociais sobre a velhice”. Trata-se, portanto, de uma área específica que necessita de saberes sobre como conduzir as atividades educativas para idosos, denominada de Gerontologia Educacional e definida como:

[...] um campo interdisciplinar que se desenvolve no âmbito da evolução da educação de idosos, da formação de recursos humanos para lidar com a velhice e na mudança das perspectivas das sociedades em relação aos idosos e ao envelhecimento (CACHIONI, 2008, p. 92).

A categoria relacionada às características da profissão diz respeito à formação técnica como capacidade que o docente traz da sua formação acadêmica. De acordo com Álvaro Vieira Pinto (2010, p.115), em seu livro “Sete lições sobre Educação de Adultos”, a formação do docente pode-se fazer por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários e leitura de periódicos especializados, e a via interior, a cuja indagação o docente se submete em relação ao cumprimento do seu papel social. Desse modo, pode-se dizer que o docente se molda na intersecção da prática com o seu contexto, logo não há como pensar apenas nas especificidades próprias da profissão, sem notar as transformações que ela sofre no decorrer do tempo, aperfeiçoando cada vez mais o docente para seus desafios cotidianos.

Por isso, esse docente deve buscar formação contínua, pois a aprendizagem é um processo envolvente por natureza. Abrange ao mesmo tempo a educação não formal e a informal, pois, quando se fala da aprendizagem do docente, parte-se do princípio de que, ao ensinar, também se aprende, e que “[...] ser docente de idosos significa assumir um novo papel como educador” (CACHIONI, 2003, p. 199). Para esse docente, relacionar conhecimentos novos e informações do dia a dia equivale a entender que a idade madura e a velhice representam produtividade, sabedoria e discernimento, fatores essenciais à educação de idosos (OLIVEIRA, 2013).

Em sua maioria, os docentes pesquisados vêem a necessidade de uma formação específica para o trabalho com os idosos, de modo que compreendam suas limitações e anseios para desempenhar seu trabalho da melhor maneira. Pode-se perceber o docente como sujeito de transformação do seu próprio aprendizado. Isso fica evidenciado quando E4 descreve o que é indispensável na formação e conhecimento do docente para lidar com as questões do envelhecimento:

A formação do docente, eles precisam conhecer o processo de envelhecimento, eles precisam entender o que é envelhecer no ponto de vista físico, psíquico, emocional e espiritual [...]. Então eu sou partidária de que todas as áreas devam aprender um pouco sobre como é o envelhecimento, como é envelhecer. Porque não só aquele que vai ministrar aula, não só aquele que vai atender no hospital, aquele que vai atender no balcão, aquele que vai atender no supermercado, gerente do banco, ele precisa conhecer as limitações do idoso, limitações físicas, diminuição da marcha, uma lentidão de movimentos, uma artrose nas mãos, uma dificuldade que impede a sensibilidade mais fina. Até quando se entrega um papel ele demora em pegar, o papel cai no chão, aí demora a abaixar para pegar o papel. Na fila quando ele vai ao banco, se ele está sentado esperando a vez dele, toca o luminoso lá que tem que ser grande, luz grande para ele ver, ele demora a chegar até o guichê. Hoje já tem guichê que são para idosos, mas quem atente os guichês tem que saber que

esse idoso vai demorar mais para chegar. Quantos passos têm da cadeira que ele está, até o guichê, antes que ele acione novamente o próximo número (E4).

Para estabelecer propostas educacionais para o idoso, Capuzzo (2012) advoga a necessidade de identificar e analisar as alterações provenientes do envelhecimento: “[...] isso diz respeito diretamente às pessoas mais velhas que, pelo próprio envelhecimento, têm a coordenação motora e reflexos diminuídos e não correspondem a esta política socioeconômica excludente” (CAPUZZO, 2012, p. 40).

Mas, de acordo com Cachioni (2003), no Brasil não há uma área específica para essa formação. Sendo assim, o docente forma-se por si próprio.

[...] faz mais por instinto, eu nunca tive nenhuma formação, nenhuma capacitação para trabalhar com idosos. Mas a gente faz pelo carisma e pelo instinto, então eu acho que é importante a gente ter uma capacitação, sempre, qualquer palestra a gente fica de olho, fica escutando. Qualquer coisa que fale a respeito de como tratar (E2).

Nesta direção, é preciso defender um processo de formação essencial para o desenvolvimento e o trabalho com idosos, objeto desta pesquisa, na esteira dos ensinamentos de Paulo Freire (1996,

p. 92): “[...] o docente que não leve a sério a formação, não estuda, não se esforça à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar suas atividades”.

Além disso, Guimarães (2004, p.18) alerta ser “[...] urgente que as instituições que formam o docente se dêem conta da complexidade da formação e da atuação desse profissional”, considerando que a formação inicial e a continuada estão vinculadas. No processo para que a formação aconteça, é preciso que o docente também esteja aberto aos desafios do dia a dia que o trabalho educativo com idosos proporciona.

Olha, quando eu comecei foi um chute tão grande, porque eu comecei assim: eu escrevendo a apostila, digitava saía do forno, eu ia soltando as folhas. Então eu fui montando o curso, de acordo com eles. E andando no tempo deles. [...] não adianta eu jogar a matéria, tem andar no tempo deles. Então, eu fui montando a apostila de acordo com o que eu sentia da necessidade deles. E aí fui aplicando e aperfeiçoando. [...] no começo eu fiquei apavorada, eu falei ‘meu Deus do céu, como é que eu vou montar uma apostila pra idosos... (E1).

O relato acima corrobora o que diz Paulo Freire (1996, p. 102): “[...] não posso ser docente se não me percebo [...] minha prática exige de mim uma definição”. Nesse caso, trata-se da

organização de conteúdos sobre aprendizagem, o que exige uma produção singular a partir da prática do cotidiano.

A despeito disso, Capuzzo (2012, p. 45, grifo do autor), por sua vez, garante que “[...] o educador que tem seu trabalho direcionado às pessoas *velhas*, constitui-se, preferencialmente, com eles, e não por eles e para eles”. A formação para trabalhar com os adultos maduros e idosos deve considerar as especificidades das pessoas.

[...] é importante conhecer o público com o qual eu atuo, suas expectativas, as ansiedades, os modos de operação deles, como eles funcionam psicologicamente, por exemplo, entender essa psicologia, entender em que momento da vida eles estão, que eles não têm mais ilusão sobre quais são as expectativas, isso tudo é um contributo muito grande pra minha atuação, assim como é algumas questões de ordem da gerontologia mesmo, como é que há um posicionamento físico, a questão dos hormônios, a questão óssea, estou falando desde uma fisiologia até uma psicologia, tudo isso é importante (E3).

Para atender a essas especificidades, são imprescindíveis os saberes oriundos da Gerontologia, a ciência que estuda o idoso dentro de uma visão interdisciplinar (TOMAZONI, 2009). De acordo com Cachioni (2003, p. 25), “[...] a formação de recursos humanos em gerontologia, incluindo a formação de docentes de

idosos, é de fundamental importância social, não só pelos benefícios que podem ocorrer para o idoso”. Pode derivar benefícios inclusive para o próprio docente, em termos de dominar mais conhecimentos.

Eu acredito que essa formação dentro da gerontologia é importante para você realmente conhecer o indivíduo como um todo, saber todos os aspectos que acaba limitando esse indivíduo, não só para prática de atividade física, mas para tudo, mas não acho que seja uma coisa extremamente necessária, importante sim, mas não necessária (E5.

No final desse relato o docente deixa uma reflexão para quem pensa em trabalhar com idosos. Será mesmo necessária uma formação em Gerontologia para o trabalho com idosos? Até aqui, defende-se a ideia de que sim. Sugere-se que os docentes e os profissionais que atuam com idosos tenham conhecimentos gerontológicos articulados com os saberes de sua formação, os quais fundamentarão e direcionarão sua prática educativa.

A necessidade de formação para o desenvolvimento de ações em educação gerontológica deve-se, também, ao fato de o docente lidar com inserções pedagógicas consolidadas que determinam mudanças no andamento de suas práticas, conforme relatos que seguem:

Então, eu tive que diminuir a velocidade das minhas aulas para atender a essa nova demanda, a esse avanço, diminuir conteúdo, abrir mais módulos para que eles não tenham medo desse aprendizado (D1).

Antes eu tinha pressa para que eles fossem mais rápidos, hoje não, eu tenho mais paciência, aprendi aqui nesse convívio. Porque eles têm que ser rápidos, se eles podem aprender com calma? Mas eu, que estou ensinando tento passar com mais tranquilidade, e eu tenho observado que eles têm aprendido mais (D3).

Assim, conhecer o universo de potencialidades e limitações do aluno é um saber que o docente desenvolve na prática cotidiana. De acordo com Placco e Souza (2006), o docente que age considerando que esses saberes são parte importante de um processo de aprendizado da docência, compreende que isso implica conhecer os valores dos alunos sem abrir mão dos seus. Como diz Paulo Freire (2014, p. 81), “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Nesse contexto, a educação assume um papel relevante para a aprendizagem e a construção dos saberes do docente, por permitir que o aluno adulto, maduro e idoso acompanhe a evolução da sociedade, de forma a participar do ritmo acelerado de

mudanças. Por isso, “os saberes docentes estão diretamente ligados ao universo de trabalho do docente”, como cita Gauthier (2013, p. 345).

Daquele idoso que eu atendia antes, percebo hoje que há uma diferença, que a gente teve que melhorar muito o atendimento [...]. Porque se não eu também já não teria mais paciência (D4). Estou pensando neste grupo aqui da maturidade, como eles podem interferir na minha atuação docente (D5).

De acordo com Lopes e Burgardt (2013, p. 321), a educação para os idosos tem o intuito de compartilhar saberes e conhecimentos, mas, além disso, ocorre muito mais em função de aprendizagens significativas, pois o desenvolvimento do sujeito sempre visa a um determinado fim.

[...] você saber que ele não está fazendo uso desse espaço só para aprender alguma coisa, que não vem aqui só buscar conhecimento. Vem buscar algo mais que ele deseja (D2).

Em síntese, é fato que a Gerontologia visa compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento do ser humano e ao seu processo de envelhecimento, o que implica desenvolvimento e formação docente. Todavia, para Vital (2005, p. 58), é importante

lembrar que “[...] os velhos têm experiências diferentes, necessidades diferentes e demandas específicas”. Em um programa de extensão, o docente é, acima de tudo, um intérprete essencial para conduzir e guiar os adultos maduros e idosos nas demandas de ensino.

Segundo Tardif (2013) e Pimenta (2012), o saber dos docentes é plural: aqueles adquiridos na formação (saberes profissionais), os específicos de sua área (saberes disciplinares), os que dizem respeito à organização do trabalho (saberes curriculares) e os construídos no dia a dia de sua prática docente (saberes práticos ou da experiência). Esse saber plural e heterogêneo envolve conhecimentos e um saber-fazer diverso, proveniente de variadas fontes e naturezas (TARDIF, 2013, p.18). Portanto, não se deve ignorar o reservatório de conhecimentos que o docente traz consigo, como lembra Gauthier (2013, p.302-303). No entanto, esses conhecimentos não decorrem dos saberes decorrentes das experiências, pois o docente carrega em sua bagagem aqueles oriundos de sua formação profissional, que jamais podem ser desprezados.

Considerações Finais

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2014), o desenvolvimento humano foi

definido como um processo de ampliação das escolhas das pessoas. Nessa perspectiva, procurou-se, nesta pesquisa, olhar diretamente para docentes em seu contexto natural, durante a realização de suas práticas de educação com idosos em um programa de extensão universitária, para observar como ocorre o processo de apropriação dos seus saberes. Ou seja, se a prática é pautada em conhecimentos, habilidades e atitudes para a produção de profissionais reflexivos e transformadores, que, por sua vez, refletissem na formação dos alunos, especialmente adultos maduros e idosos.

Nesta direção, investigou-se como um grupo de docentes de diferentes áreas articula seus saberes em sua prática na educação permanente com idosos. Os resultados encontrados permitem dizer que seus saberes passam pelo saber da experiência, edificado no processo da formação ao longo da vida, ocupando um lugar importante na prática profissional desse grupo de docentes. Assim, foi no dia a dia que os saberes se firmaram e surgiram como núcleo vital do saber docente, pois a prática provém da aprendizagem em momentos da história de vida e da carreira profissional.

Foi possível identificar, em relação à trajetória de formação desses docentes: que a construção dos saberes teórico-práticos para o trabalho de educação com idosos ocorreu, em parte, na sua formação contínua; e, que sua aquisição veio acompanhada da

socialização profissional, associada à experiência da prática docente em outros contextos, saberes que foram mobilizados no programa de extensão. Nesse espaço, nem todos os docentes entrevistados tiveram experiência de formação inicial de caráter interdisciplinar, constatando-se que apenas os profissionais da saúde se envolvem no trabalho de forma integrada, como necessário na área gerontológica. Ou seja, uma prática de romper as fronteiras da disciplinaridade, pois ser interdisciplinar não é negar a especialidade própria de cada profissional, mas interagir e respeitar outros campos do conhecimento.

Lembra-se, aqui, que toda pesquisa que vai ao encontro da formação docente ou da área de Gerontologia, exige repensar uma série de questões sobre a pertinência de rever os atuais currículos pedagógicos, em relação aos conteúdos sobre o desenvolvimento ao longo de todo o ciclo vital. Isso, tendo em vista o aumento desse grupo de adultos maduros e idosos na sociedade e as dificuldades dos profissionais em trabalhar com essa parcela da população, sejam elas no trato pedagógico, em contextos sociais e de trabalho diversos ou ainda nas questões interativas.

Portanto, cabe questionar: Como esse docente vai lidar com seu processo de envelhecimento para trabalhar com o outro? Que tipo de formação terá esse docente que trabalha com pessoas idosas? Será a mesma formação que se oferece para quem trabalha

com a educação básica? Para tal mudança de pensamento, não seria necessário rever os cursos de formação de Pedagogia e demais licenciaturas, repensar suas matrizes?

Esse docente tem um desafio: pensar sobre essa nova demanda de idosos, sobre quem é esse adulto maduro ou idoso que frequenta as salas de aulas e seu potencial de contribuição junto aos jovens e a outros docentes que se relacionam com eles. Sendo assim, remete problematizar de que forma estamos tratando o conhecimento e a formação daqueles que virão a ser educadores de idosos.

O ser humano, por excelência, para adquirir e armazenar novos conhecimentos, ideias e informações, necessita dar sentido ao que aprende. Os resultados obtidos mostram que os docentes que utilizavam diferentes formas de seus saberes e suas práticas, com o objetivo de elevar e articular os conhecimentos nos contextos do programa, eram mais bem-sucedidos em suas atividades do que os que não o faziam.

É importante, também, pensar na transformação individual dos docentes, advinda desse trabalho, em suas dificuldades e facilidades na educação de idosos, do modo como transformam a sociedade. Não há educação, se não existe sociedade.

Tudo indica não existir receita, mas formar os docentes em Gerontologia significa permitir melhores condições de educação e

assistência aos idosos, evitar o despreparo e ter consciência de que chegar à velhice é estar responsabilmente integrado à sociedade, para resgatar a dignidade de quem é idoso. Isso implica compreender as dificuldades e os ganhos, próprios do fenômeno do envelhecimento, a fim de atender o aluno idoso de maneira mais apropriada. Essa formação pode acontecer em modalidade de cursos de extensão ou nas próprias instituições onde houver grupos direcionados à faixa da maturidade/velhice, oferecidos por seus coordenadores e/ou profissionais da área gerontológica. No entanto, para suprir as lacunas da formação nessa área, constatou-se que a responsabilidade é repassada ao próprio docente. Em virtude de os idosos constituírem a população que mais cresce no Brasil, promover essa formação profissional torna-se de real importância.

Observou-se que quem trabalha com o idoso deve estabelecer um processo contínuo de sua formação e de seus saberes. Esse docente é o resultado de um longo processo de aprendizagem, que requer uma preparação teórica, não somente nas disciplinas, cursos e conteúdos ensinados, mas também nas questões ligadas ao “como ensinar”. Quando o docente se torna um aprendiz permanente, passa a ser muito mais que um facilitador do conhecimento, pois, afinal, ninguém nasce pronto.

Espera-se, com esses resultados, conjecturar que aprender e ensinar com adultos maduros e idosos se fundamenta nas experiências de ambos, docente e aluno. É importante que os docentes dos programas que atuam com idosos tenham conhecimentos gerontológicos, isto é, sobre seu desenvolvimento físico, psicológico e social, e que tenham consciência de que a população mais velha possui características peculiares. Trata-se de pensar na formação como um projeto de educação contínua, abrangendo o cotidiano e os saberes derivados da experiência docente.

Referências

AGUIAR, M. C. C. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 31, 2008, Caxambu.

Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4048--Int.pdf>>. Acesso em: 02 de Maio de 2014.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano. Edições Técnicas. 2006.

Tradução de Lígia Teopisto, do original Theacquisitionand retention of knowledge: a cognitive view.

BISSOLI, P. G. M; CACHIONI, M. Educação Gerontológica: breve intervenção em Centro de Convivência dia e seus impactos nos profissionais. **Revista Kairós Gerontologia**, v. 14. Nº 4. ISSN 2176-901X. São Paulo (SP), Brasil, Setembro, p. 143-164, 2011.

BRAZ, S. G.; CASTRO, M. A. C. D. NASCIMENTO, E. S. Saberes docentes interdisciplinares construídos na prática pedagógica. **Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012.

CACHIONI, M. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de Universidades da Terceira Idade. Campinas, SP: Alínea, 2003.

CACHIONI, M.; NERI, A. L. Educação e Gerontologia: desafios e oportunidades. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano** (RBCEH), Passo Fundo, p. 99-115 - jan./jun. 2004.

CACHIONI, M. Gerontologia educacional/educação gerontológica. In: Neri, A.L. (Org.). **Palavras-chave em gerontologia**. 3. ed. Campinas (SP): Alínea, 2008, p. 92-94.

CAPUZZO, D. B. **O trabalho educativo com idosos**. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 37-47, jan./mar. 2012.

CARVALHO, R. C. M. **Formação e constituição da identidade docente de licenciandos de um curso de pedagogia**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Taubaté, Brasil, 2012.

CHARLESWORTH, L. W.; RODWELL, M. K. (1997). Focus group with children: a resource for sexual abuse prevention program evaluation. **Child Abuse & Neglect**, n. 21, p. 1205-1216, 1997.

COSTA, D.C, TAINO, A. M. R, CASTRO, M. A. C. D. A atitude interdisciplinar docente e o desenvolvimento humano: Foco no ensino médio de uma escola pública. LEÃO, M.A.B.G.; OLIVEIRA, E. F. (Orgs.) **Desenvolvimento Humano, Interdisciplinaridade e**

Pesquisa: Estudos de um programa de Pós-Graduação. Taubaté: EdUnitau, 2012, p. 21-40.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2010.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** História, Teoria e Pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994. 143 p.

_____. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade.** 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. (Org.) **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FEITOSA, S. C. S. Educação e sujeitos dialéticos. IN: GADOTTI, M. [et al]. **Coleção memória da pedagogia.** n. 4. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005. p. 30-37.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 57 ed. rev. e atual., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **A importância do ato de ler.** 39º ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000b. p. 40.

FULLAN, M. Staff Development Innovation and Institutional Development. In: B. Joyce (ed.). **School Culture Through Staff Development**. Virginia: USA, ASCD, p. 3

CONTROLE REMOTO DAS DECISÕES FAMILIARES: A PUBLICIDADE NA TV REFORÇANDO O CONSUMO DE PRODUTOS INFANTIS

Filipe Guimarães dos Santos
Letícia Maria Pinto da Costa

Introdução

Desde a Revolução Industrial, no século XVIII, e o início da produção de bens em larga escala, o processo de consumo de mercadorias também aumentou progressivamente. Segundo Marx (1983, p. 210), a produção e o consumo estão intrinsecamente ligados, pois a produção gera o consumo, essencialmente, devido a três razões: “1º, fornecendo-lhe a sua matéria; 2º, determinando o modo de consumo; 3º, criando no consumidor a necessidade de produtos que começaram por ser simples objetos. Produz, por conseguinte, o objeto do consumo, o modo de consumo, o instinto do consumo”.

Bauman (2008, p. 53), por sua vez, observa que “[...] a possibilidade de conter e assimilar a massa de inovações que se expandem de modo incessante está ficando cada vez mais reduzida

– talvez até nebulosa”. Isso porque, continua o autor, “[...] para manter em curso a economia consumista, o ritmo de aumento do já enorme volume de novidades tende a ultrapassar qualquer meta estabelecida de acordo com a demanda já registrada”.

Mesmo que aparentemente o processo de consumo pareça simples, ou seja, as pessoas consumam bens para atender a determinada necessidade, é fundamental salientar a existência de dimensões culturais e simbólicas nessa prática, pois as escolhas de consumo carregam significados sociais relevantes, demonstrando assim algo sobre o sujeito, como seu grupo social ou sua família, por exemplo (DOUGLAS; ISHERWOOD, 2004).

Como as escolhas de consumo refletem significados culturais, Bourdieu (2007) afirma, com base em pesquisas e observações sobre a sociedade francesa da década de 1970, que as necessidades e práticas culturais, como o consumo, são produtos da educação. Por sua vez, a educação está diretamente ligada ao nível de instrução do indivíduo (avaliada principalmente pela escolaridade) e, em um segundo nível, à origem social.

Considerando então que as escolhas de consumo acabam refletindo julgamentos de valor culturalmente dados, o poder de influência da mídia na sociedade contemporânea faz com que a publicidade represente um papel considerável nesse universo simbólico. Em outras palavras, com a crescente evolução e

diversificação de produtos e serviços, e também com a competitividade cada vez mais acirrada entre as marcas, entra em cena a publicidade moderna para a criação de mensagens, slogans e filmes, todos eles carregados de conteúdos simbólicos. Sua missão é criar novas necessidades ou convencer o consumidor a respeito da qualidade e também da imagem cultural de determinado produto ou serviço.

Nesse contexto do apelo publicitário, parece evidente que a propaganda televisiva, devido ao seu alcance e sua visibilidade, ainda é a peça de maior eficácia, principalmente quando direcionada ao imaginário infantil.

É válido reforçar também que, na “sociedade do hiperconsumo”, não são apenas os adultos, com efetivo poder de compra, os únicos agentes do consumo. Os filhos, mesmo os pequenos, representam uma voz cada vez mais ativa dentro das famílias, influenciando várias escolhas e muitas vezes até decidindo qual produto será comprado (LIPOVETSKY, 2010).

Focalizando, então, a publicidade infantil, ou melhor, a publicidade de produtos e serviços destinados ao público infantil, o objetivo foi investigar de que forma esses comerciais de TV se inter-relacionam com os hábitos de consumo familiares e com a formação dos valores das crianças.

Método

Para a construção do estudo, primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico, tanto de livros quanto de publicações científicas recentes acerca dos temas da publicidade infantil, da mídia televisiva e das práticas sociais de consumo.

Depois, com o objetivo de investigar a mediação da publicidade veiculada pela TV no contexto familiar, assim como as características do processo de consumo de produtos destinados às crianças, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com pais e mães de crianças de até cinco anos de idade matriculadas em escolas da rede pública e particular de educação infantil da cidade de Taubaté-SP.

Em seguida, os dados das entrevistas foram organizados por meio da técnica da análise de conteúdo, sistematizada por Bardin (2011), e discutidos com base nos autores e teóricos que estudam o conteúdo midiático, o discurso publicitário e a sociedade de consumo contemporânea.

Para efeitos de análise e discussão dos dados, os participantes foram nomeados de 1 a 10, sendo os participantes de 1 a 5 pais e/ou mães de alunos da escola pública, e os participantes de 6 a 10, pais e/ou mães de alunos da escola particular. Os dados foram catalogados da seguinte forma: P1 = Participante 1, P2 = Participante 2, e assim por diante. Especificamente para os

participantes 1, 4 e 10, utilizou-se a denominação P1-pai e P1-mãe para identificação, pois nesses três casos o casal (pai e mãe) respondeu à entrevista conjuntamente.

Por razões éticas e com o intuito de preservar o anonimato das famílias que participaram do estudo, os nomes, tanto de pais quanto de filhos, foram substituídos durante a análise dos dados.

Resultados e discussão

Segundo Vestergaard e Schrøder (2000), *apud* Paiva *et al.* (2014, p. 82), a função da publicidade é persuadir os consumidores acerca das características de determinado produto ou serviço, por meio de estratégias simbólico-discursivas, e influenciá-los em direção à decisão de compra. Para os autores, esse processo pode ser resumido em cinco passos: “1) chamar a atenção; 2) despertar interesse; 3) estimular desejo; 4) criar convicção; 5) induzir à ação”.

Mesmo com a evolução das técnicas de convencimento, pode-se considerar que esse modelo se faz presente desde o início da produção em massa e da necessidade de estimular o consumo. Por outro lado, se antes as crianças não representavam um público-alvo para a publicidade, pois a comunicação era direcionada para os pais, mesmo quando se tratava de produtos infantis, na

sociedade contemporânea elas representam alvos diretos para diversas marcas.

Nessa nova perspectiva, foi criado pelos profissionais de marketing o LTV (*life time value*). Apesar de existirem diferentes definições para o *life time value*, é possível conceituá-lo como o “valor durante o tempo de vida”, ou seja, quanto uma marca ou empresa espera lucrar, descontando-se os custos de fidelização, com um determinado consumidor no decorrer da sua vida ativa. Sendo assim, quanto antes as crianças (clientes potenciais) forem conquistadas, com menor idade e na frente da concorrência, maiores serão as possibilidades de ganhos (TASCHNER, 2011).

Para Henriques (2010, p. 76), o público infantil representa um alvo de fácil convencimento para o mercado publicitário, devido à sua condição duplamente peculiar: “(i) a criança é vulnerável devido ao seu processo inconcluso de formação física e psíquica; e (ii) a criança não entende a publicidade como tal, ou seja, seu caráter persuasivo”. Nesse sentido, a autora afirma que:

Por se aproveitar do fato do desenvolvimento incompleto das crianças, da sua natural credulidade e falta de posicionamento crítico para impor produtos e serviços, a publicidade dirigida a crianças restringe significativamente sua possibilidade de escolha, substituindo seus desejos espontâneos por apelos de mercado e induzindo-as ao consumo excessivo por meio de imperativos e mensagens comerciais que

confundem e induzem ao erro (HENRIQUES, 2010, p. 76).

Os participantes da pesquisa concordam com a autora e, para todos eles, os comerciais veiculados na TV de fato estimulam as crianças a se tornarem pessoas mais consumistas.

Sim. Sim. Porque, no caso, a Ana, né, eu estava sentado assistindo televisão, o desenho, o canal de desenho com ela, de cada quatro comercial que passou ela pediu três, três brinquedos, entendeu, assim, intervalo de vinte minutos... (P1-pai).

A intenção deles é essa mesmo. Com certeza. É lógico. É óbvio (P2).

Demais. Totalmente. Totalmente. Porque tem..., eu até curtia no Face uma página, é..., "Não ao Consumismo Infantil", né, porque hoje em dia é demais. E tem criança que não aceita o não. "Mãe, eu quero esse." Não aceita o não, "ah, porque eu vi na TV, porque fulano tem eu quero ter", e as coisas não são assim, né? (P8).

Segundo Linn (2006, p. 29), os pais devem se preocupar com o materialismo estimulado pela exposição prolongada a uma grande quantidade de comerciais de TV, pois as pessoas que valorizam em demasia bens materiais, uma ideia que normalmente é intensificada pelo marketing de consumo, "[...] estão mais

propensas a ser infelizes e ter uma qualidade de vida mais baixa do que aquelas que valorizam mais recompensas internas e não-materiais como criatividade, competência e contribuição à sociedade”.

No entanto, não parece fácil manter as crianças longe das estratégias mercadológicas. Além do aumento de verba nas últimas décadas (dados do mercado americano mostram que, se em 1983 foram gastos 100 milhões de dólares em propagandas destinadas às crianças, na televisão hoje esse número é no mínimo 150 vezes maior), atualmente são utilizados diversos outros meios, como jogos *online* e aplicativos para celulares, com o objetivo de se infiltrar em todos os cantos do mundo das crianças (KIDS..., 2015).

Sendo assim, pesquisas sugerem que o marketing agressivo direcionado ao público infantil contribui, não apenas para um materialismo excessivo, mas também para uma série de problemas psicológicos e comportamentais, incluindo depressão, ansiedade, baixa autoestima, obesidade, complicações alimentares, aumento da violência e estresse familiar (KIDS..., 2015).

Para Linn (2006), ao mesmo tempo em que as diferentes marcas competem ferozmente para atrair o público infantil, a cultura popular, que normalmente evolui da criatividade presente nas formas de expressão pessoais e da comunicação de experiências partilhadas, está sendo esmagada pela venda

incessante da cultura comercial às crianças, por profissionais treinados que as valorizam pelo seu consumo, e não pela sua capacidade criativa. Nesse sentido, a autora cita o exemplo da marca Mattel que, para as festas de final de ano de 2003, produziu pelo menos 7 modelos da boneca Barbie envolvendo situações relacionadas a compras: Barbie Vai às Compras, Barbie na Loja de Brinquedos, Barbie Comprando Doces, Barbie Compras Fashion, Barbie no Salão de Beleza, Barbie na Loja de Calçados e Barbie na Loja de Donuts.

A longo prazo, essa imersão de nossos filhos na cultura comercial traz consequências que vão muito além do que eles compram ou não. O marketing é formulado para influenciar mais do que preferências por comida ou escolhas de roupas. Ele procura afetar os valores essenciais como as escolhas de vida: como definimos a felicidade e como medimos nosso valor próprio. Nesse meio-tempo, essas mesmas características que o marketing atual encoraja – materialismo, impulsividade, autonomia e lealdade desmedida à marca – são antitéticas àquelas qualidades necessárias a uma cidadania democrática saudável (LINN, 2006, p. 29).

Por outro lado, segundo Buckingham (2012), é importante considerar que todas essas críticas direcionadas ao consumismo promovido pela publicidade veiculada na mídia é um discurso

gerado pelos pais em nome das crianças, ou seja, são posições que raramente levam em consideração a voz e as perspectivas infantis, concebendo assim as crianças como seres inocentes, indefesos e incapazes de resistir ao poder da publicidade. Dito de outra forma, acredita-se que as crianças estão sendo bombardeadas, assaltadas, assediadas, programadas e até sofrendo uma lavagem cerebral por parte das marcas comerciais.

Naturalmente, a solução previsível nesse caso é que os pais façam a contrapropaganda, censurando seus filhos pelo uso que eles fazem da mídia e blindando as rotinas familiares do contato com a publicidade corruptora, como se as crianças pudessem crescer em um mundo não comercial (BUCKINGHAM, 2012).

Na verdade, o que parece ser o desejo, tanto dos ativistas que evidenciam os efeitos prejudiciais das estratégias de marketing, quanto dos pais que observam o comportamento materialista dos seus filhos, não é impedir o crescimento das crianças em um mundo comercial, mas evitar o crescimento delas em um mundo “hipercomercial”, em que o consumo é “hipervalorizado”.

Para Buckingham (2012), é importante considerar um constructo diferente da criança consumidora contemporânea, em que ela é vista como exigente, sofisticada e difícil de agradar.

Além disso, apesar do crescimento, o mercado infantil é incerto e muito mais volátil do que o do adulto, devido à grande concorrência e ao alto percentual de falha de novos produtos. Mesmo com grandes verbas publicitárias, os modismos infantis (como Pokemon, Peppa Pig e Galinha Pintadinha) representam linhas de altos e baixos que não são fáceis de serem previstos e gerenciados pelas marcas. “No auge de um modismo, pais desesperados chegam a passar horas em filas em lojas de brinquedos para comprar um produto escasso; enquanto que, dali a poucos meses, vastas quantidades do mesmo produto estarão sendo jogadas no lixo” (BUCKINGHAM, 2012, p. 51).

A questão dos modismos infantis de fato surgiu durante as entrevistas com os participantes.

Mas cada momento é um, que nem, ele falou né, a Clarice foi o Backyardigans, né, na época. Depois foi mudando, e assim vai, né? Galinha Pintadinha, daqui a pouco passa. Que nem a Peppa. A Peppa veio junto com o Frozen, então, a Peppa já era, agora é o Frozen (P10-mãe).

Com o intuito de reduzir os riscos enfrentados ao se atuar no mercado infantil, uma das estratégias utilizadas pelos profissionais de marketing é a segmentação, pois o foco em nichos de mercado mais específicos permite conhecimento mais profundo

do segmento e melhor gerenciamento das ações comerciais. No entanto, quanto mais segmentados forem os mercados, menores em resultados eles também serão. Sendo assim, outra estratégia para conquistar novos consumidores é expandir os negócios para outros países, ou até globalmente. Nesse caso, as especificidades culturais locais podem exigir cálculos difíceis e complexos, na medida em que o mesmo produto pode ser percebido de diferentes maneiras, tanto por pais quanto por crianças, em cada parte do planeta (BUCKINGHAM, 2012).

Realmente, as empresas que atuam no mercado infantil parecem enfrentar grandes dificuldades comerciais. No entanto, como organizações privadas que visam ao lucro, elas só continuam investindo no setor porque, como já foi dito, o segmento vem apresentando crescimento. Caso contrário, elas certamente diversificariam o seu público-alvo.

Além disso, se a criança contemporânea atua como um consumidor cada vez mais exigente e sofisticado, o que de fato é uma tendência, é porque o seu contato com as novidades tecnológicas da indústria e com as estratégias de marketing das marcas vem aumentando, principalmente por meio da publicidade veiculada na mídia. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que os departamentos de marketing das empresas investem em pesquisas e refinam a eficácia do seu discurso publicitário para

persuadir as crianças e despertar seu desejo por determinado produto, essas mesmas crianças, ao serem impactadas por inúmeros conteúdos publicitários cada vez mais heterogêneos e elaborados, desenvolvem uma capacidade mais sofisticada de escolha e, naturalmente, tornam-se mais difíceis de agradar.

Se, por um lado, esse aumento do poder de percepção das crianças pode representar um ganho para o desenvolvimento intelectual, por outro lado constata-se que os efeitos prejudiciais do bombardeio mercadológico são mais graves. Isso porque a exposição em excesso aos apelos comerciais estimula o materialismo no público infantil, interfere na formação de valores e acaba sufocando sua natural capacidade criativa e inventiva.

Assim, além do acompanhamento próximo dos pais, a atuação das escolas também é fundamental para a formação da criança espectadora e consumidora. Segundo Sampaio (2009, p. 20), “[...] se a nossa compreensão é a de que o papel primordial da escola é educar para a vida, a educação para o uso crítico da mídia deve ter necessariamente um lugar assegurado nas instituições escolares”. Nesse sentido, a autora afirma que cabe também “[...] à escola estimular o senso crítico de nossas crianças e adolescentes e promover o questionamento do discurso mercantil que associa felicidade ao consumo e torna produtos e marcas sinônimos de aceitação social”.

Independentemente da intensidade do contato de cada criança com a publicidade na vida cotidiana, o fato é que vivemos atualmente em uma “sociedade de consumidores” (BAUMAN, 2008), ou “sociedade do hiperconsumo” (LIPOVETSKY, 2010). Mas qual é, na realidade, a natureza do consumismo? A que se deve essa febre de comprar tão característica da sociedade contemporânea, que está sendo transmitida para as novas gerações, identificada e questionada inclusive por uma participante da pesquisa?

Nós estamos na era do consumismo, então, tanto nós quanto as crianças, tudo: “mãe, quero esse”, “ah, tá bom”, “mãe, quero esse”, “filha, mas esse não pode”, “mãe, quero...”, tudo que vê, tudo, e nós estamos na era... é..., tá aí, a gente que tem que, não sei, nós, falando dos adultos né, nós, o quê que me falta? Porque só comprar, só comprar, só comprar, eu tô querendo tapar alguma coisa, o quê que tá me faltando? Não é? Porque o só comprar não pode (P3).

Segundo Marx (1983), como a produção gera o consumo e eles estão intrinsecamente ligados, a produção em excesso do mundo contemporâneo gera o instinto para o consumo em excesso.

Bauman (2008, p. 41), por sua vez, define o consumismo como um “[...] tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, [...] transformando-os na principal força propulsora e operativa da

sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais”. Para o autor, diferentemente do consumo, que se caracteriza como uma ocupação cotidiana dos seres humanos como indivíduos, o consumismo também atua na “[...] formação de indivíduos humanos, desempenhando ao mesmo tempo um papel importante nos processos de auto-identificação individual e de grupo, assim como na seleção e execução de políticas de vida individuais”.

Mas o quê, na verdade, homens e mulheres querem, desejam ou almejam? Em um primeiro momento, é normal pensar que o que as pessoas querem ou almejam é a propriedade e a acumulação de produtos que irão lhes garantir algum tipo de conforto ou então o respeito pela sua posse. Segundo Bauman (2008), essa era uma característica da sociedade de produtores, anterior ao modelo atual, que realmente buscava a segurança estável e o controle da estabilidade, valorizando assim bens duráveis, resistentes, confiáveis e imunes ao tempo.

No entanto, uma sociedade de consumidores não combina com os sonhos de estabilidade e prudência, na medida em que o consumismo deixa de associar a felicidade com a satisfação de necessidades, para fazer com que ela esteja diretamente associada a um sempre crescente contingente de desejos, o que necessariamente implica rápida utilização e frequente substituição

de produtos e serviços, para que se possa alcançá-la (BAUMAN, 2008).

Assim sendo, com o excesso de informação disponibilizada pela mídia e a profusão de mercadorias promovidas pelas mensagens publicitárias, a sociedade de consumidores vive um novo significado do tempo, e a pressa do cidadão consumista é gerada, não somente pelo impulso de adquirir e juntar, mas principalmente pela necessidade imperativa de descartar e substituir (BAUMAN, 2008).

Para Lipovetsky (2010), esse movimento perpétuo dos consumidores em direção às compras está relacionado a diferentes fatores de natureza distinta. Além da consagração social da busca pelo prazer e também da valorização de práticas saudáveis, por meio da medicina preventiva, os indivíduos também consomem em excesso para: fortalecer elos sociais e diminuir o isolamento; suportar o sentimento de incerteza interior e de fragilidade da vida afetiva; e, superar as experiências de insucesso pessoal e as crises existenciais subjetivas. Nesse sentido, não é por acaso o aumento dos suicídios e a crescente procura por substâncias alucinógenas, drogas psicoativas e assistência psiquiátrica, assim como é cada vez maior o número de famílias com animais de estimação e também o mercado dos encontros *online*.

É este estado de solidão, de angústia, de infelicidade subjetiva que desencadeia no indivíduo, em certa medida, a fúria de consumir, como forma de se satisfazer, de alcançar pequenos prazeres que compensam a falta de amor, de laços sociais ou de reconhecimento. Quanto mais frágeis ou frustrantes se tornam as relações sociais e interindividuais, mas se agudiza o mal-estar e mais o consumismo assume o papel de refúgio, evasão, pequena ‘fuga’ que atenua a solidão e os sentimentos de incompletude (LIPOVETSKY, 2010, p. 249).

Quando as relações sociais, principalmente com a família, perdem a sua força e a capacidade de influir no curso da humanidade deixa de ser considerada pelo indivíduo, o consumo passa a representar um espaço escolhido e controlado pelas pessoas, um lugar individual onde a felicidade pode ser procurada incessantemente. Dessa forma, o hiperconsumo pode ser então conceituado, não como uma estratégia por meio da qual o indivíduo pretenda ultrapassar a si próprio, “[...] mas como a procura de um ‘tempo individual’, onde o indivíduo ‘cuida de si próprio’, como uma forma de escolher e encontrar prazeres compensatórios, como um modo de apropriação subjetiva de diversas dimensões da nossa existência privada (LIPOVETSKY, 2010, p. 249).

Apesar das diferentes motivações para o consumo, de cada hiperconsumidor, Bauman (2008, p. 41) defende que o

consumismo é um atributo da sociedade e, para que ela adquira essa qualificação, “[...] a capacidade profundamente individual de querer, desejar e almejar deve ser [...] destacada (‘alienada’) dos indivíduos e reciclada/reificada numa força externa que coloca a ‘sociedade de consumidores’ em movimento”.

Evidentemente, os comerciais veiculados na TV contribuem para que a sociedade permaneça no trilho dessa marcha do consumo em excesso. Além disso, a propaganda tem o poder de criar e vender novos estilos de vida e, conseqüentemente, novas práticas de consumo (YACCOUB, 2011).

Para Lipovetsky (2010), no entanto, os pais não precisam se preocupar tanto com o tempo que os filhos passam diante da TV, expostos a diversas mensagens publicitárias, pois não é verdade que a ordem consumista se tornou a razão da existência e que ela está fabricando indivíduos que não irão ambicionar mais nada na vida além de comprar e se divertir. Mesmo que o sistema de referência hedonista seja dominante, ele está longe de ser único, na medida em que as aspirações por superação, criação, aperfeiçoamento, construção e transcendência continuam a orientar de maneira mais ou menos decisiva o caminho das pessoas, representando assim obstáculos que impedem que o hiperconsumo possa se desenvolver indefinidamente.

Apesar das sereias da vida fácil e narcísica, o desejo de nos transcendermos a nós próprios não foi de modo algum erradicado da vida do ser-sujeito. A monstruosidade pós-humana, a absorção integral da economia psíquica pelo turboconsumismo não passam de ficção sensacionalista, novas ilustrações típicas das visões decadentistas dos Modernos (LIPOVETSKY, 2010, p. 310).

A multiplicação dos apelos de consumo de fato não conseguiu destruir necessidades existenciais demasiadamente humanas, como a vontade genuína dos indivíduos em ultrapassar os seus limites, melhorar o seu desempenho. A proliferação do número de participantes das corridas de rua é um exemplo dessa característica natural das pessoas. O que motiva os atletas amadores, muito mais do que ganhar dos outros competidores, é alcançar a linha de chegada, melhorar a sua marca pessoal e, enfim, superar os resultados anteriores, principalmente em um esporte que não necessita de bens materiais para ser praticado, além de roupas simples e um par de tênis.

O surgimento ininterrupto de novas manifestações artísticas e a produção de conteúdos audiovisuais originais também exemplificam o desejo humano por transcendência. Em vez de apenas consumir os ícones da história da arte expostos nas galerias e de escolher um canal de televisão por meio do controle remoto, artistas e produtores de conteúdo continuam criando

novos materiais, inovando e subvertendo a ordem superficial do pensamento.

Retomando a análise das práticas de consumo das famílias, é fundamental considerar que as crianças influenciam as escolhas e muitas vezes até decidem qual produto será comprado. Sendo assim, qual é o papel dos pais, nesse processo? A maioria dos comerciais de TV de produtos e serviços destinados às crianças de até cinco anos tem como público-alvo tanto pais quanto filhos, pois frequentemente eles assistem à TV juntos, fato comprovado pelas respostas dos participantes. Além disso, em diversas ocasiões apenas o convencimento das crianças não é suficiente para a venda do produto, já que a efetivação da compra normalmente é realizada pelos adultos.

As respostas dos participantes comprovam o poder de persuasão dos comerciais de TV, pois apenas dois dos dez pais entrevistados disseram que não são influenciados por essa peça publicitária nas suas decisões de consumo de produtos para os seus filhos.

É muito forte porque, obrigatoriamente, eles estão fazendo com que você compre aquilo que eles mostram na televisão (P4-pai).

É interessante observar também que, segundo alguns participantes, a compra de produtos infantis em determinadas ocasiões representa muito mais uma realização dos pais do que dos filhos.

Às vezes o filho nem viu, “ah eu vou levar porque é legal, porque é interessante, eu vi e ele vai gostar”. Às vezes a mãe compra, porque eu sei, eu conheço mãe que compra, leva pra casa e o filho: “ah, que legal...”, e larga lá no canto. Então foi mais a realização da mãe, a euforia de comprar da mãe, do que da criança (P3).

Para Lipovetsky (2010, p. 102), o consumo na sociedade contemporânea “[...] enquadra-se numa lógica experiencial, motivando essencialmente um momento de alegria proporcionado pelo espetáculo do prazer das crianças”. O autor também afirma que a “sociedade do hiperconsumo” é

[...] um universo em que prevalece um “consumo-amor”, o consumo-festa dos mais pequenos como dos mais velhos. No momento em que ganha terreno a “criança-soberana” informada, com capacidade de decisão e influente, o consumo surge como um modo de “comprar a paz” na família, uma forma de alcançarmos o perdão por ausências demasiado longas e, ao mesmo tempo, como um direito da criança baseado no direito à

felicidade, aos prazeres, à individualidade (LIPOVETSKY, 2010, p. 102).

Apesar da crescente influência das crianças nas decisões de consumo das famílias, observa-se que os participantes da pesquisa consideram também aspectos como a qualidade, a adequação para a faixa etária, o preço, o caráter educativo, a marca, a necessidade e a utilidade:

Porque muitas vezes tem que comprar alguma coisa pra criança a gente lembra da questão da qualidade também, né, porque às vezes o barato sai caro (P4-pai).

Devido ao caráter complexo, subjetivo e sempre mutante da mente humana, assim como à crescente multiplicação de produtos e serviços, os estudos acerca do comportamento do consumidor e dos fatores de influência nas decisões de compra são aprofundados por profissionais de marketing e comunicólogos.

A teoria cognitivista, inspirada nas pesquisas da psicologia cognitiva norte-americana dos anos 1950 e 60, é a mais utilizada atualmente, visto que ela proporciona um entendimento mais detalhado tanto dos diversos comportamentos dos consumidores quanto do processo decisório em si. Para os cognitivistas, o consumo é uma ação 'resultante de um

processamento de informações oriundas do indivíduo, da cultura e do meio ambiente' (PINHEIRO *et al.*, 2006, p. 20).

É importante ressaltar que, segundo Marx (1983), todo processo de consumo começa com a produção de bens. Isso porque, além de oferecer o objeto a ser consumido e de forjar um sujeito para o objeto, uma vez que a necessidade por consumir determinado produto só é estimulada após a percepção do objeto pelo sujeito, a produção também determina o modo de consumo. Exemplificando, se no passado as pessoas precisavam se dirigir até o televisor para ligá-lo e desligá-lo, hoje elas podem realizar qualquer ajuste remotamente, sentadas no sofá, e também navegar na internet por meio da TV. Assim, a produção e as inovações tecnológicas da indústria criam os consumidores.

Pensar o comportamento de consumo como um processo de tomada de decisão implica ver o consumidor como aquele que opta por diferentes produtos ou que pensa que tem esse poder de escolha, tendo por pano de fundo a influência de fatores cognitivos, tais como percepção, motivação, aprendizagem, memória, atitudes, valores e personalidade, assim como os socioculturais, isto é, influência de grupo, família, cultura e classe social, e ainda os situacionais, tais como influências do meio ambiente por ocasião da compra (PINHEIRO *et al.*, 2006, p. 25).

No Brasil, muitos comportamentos de consumo têm origem na família, visto que essa instituição representa um importante papel na realidade social do país e, conseqüentemente, é a base do processo de socialização dos hábitos de consumo. Assim sendo, além de participar ativamente na formação das identidades dos seus integrantes, a família também atua nas suas diversas decisões de compra (PINHEIRO *et al.*, 2006).

No caso do consumo de produtos e serviços destinados às crianças, a relevância da família nos processos decisórios dos consumidores finais é ainda mais determinante, visto que as decisões são em grande parte coletivas, resultando assim da negociação dos diferentes juízos de valor dos sujeitos envolvidos, ou seja, os cônjuges e os filhos (PINHEIRO *et al.*, 2006).

Mas o que é valor? Qual é a sua natureza e por que ele define as escolhas de vida e as decisões de consumo?

A palavra “valor” (que deriva do latim *valere*, que significa saúde), surgiu inicialmente na área das ciências econômicas, mais precisamente com o filósofo e economista Adam Smith (1723-1790), que a utilizou para representar algo valioso, algo que se podia usar ou trocar. No entanto, foi Nietzsche quem primeiramente introduziu na filosofia o termo e a sua correspondente conotação axiológica, ou seja, estudo de valores no sentido moral, a partir da segunda metade do séc. XIX e início do

séc. XX. Contudo, é possível afirmar que a reflexão filosófica acerca dos valores humanos esteve presente na antiguidade grega, com as teorias de Sócrates (470 a.C. - 399 a.C.), Platão (427 a.C. - 347 a.C.), Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) e, mais tarde, nas ideias de Kant (1724-1804) (PEDRO, 2014).

Para Pedro (2014, p. 493), “[...] valor é a qualidade abstrata preferencial atribuída pelo sujeito suscitada pelas características inerentes de determinado objeto que satisfazem as necessidades e interesses daquele”. Dessa forma, continua Pedro (2014, p. 492), “[...] as coisas são chamadas ‘valores’ (valiosas), não porque participem vagamente de um universal valorativo abstrato, [...] mas porque respondem objetivamente aos interesses e problemas profundos do sujeito”, ou seja, a natureza de valor surge da relação que o indivíduo mantém com as coisas.

Marx (2013, p. 58) nomeia essa utilidade dos objetos para os sujeitos de “valor de uso”. Diferentemente, “[...] o valor de troca revela-se, de início, na relação quantitativa entre valores de uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço”. Os valores de troca podem ser observados na variação cambial entre as moedas dos países, ou seja, um dólar equivale a x reais. Marx (2013, p. 59) ainda afirma que, “[...] como valores de uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de qualidade diferente; como valores de troca, só podem

diferir na quantidade, não contendo, portanto, nenhum átomo de valor de uso”.

Considerando os valores de uso, pode-se dizer que eles constituem uma resposta natural às necessidades sentidas pelo sujeito e que representam importante contribuição para a transformação da realidade. Além disso, é válido ressaltar que a educação pode representar um papel crucial para o ganho de consciência reflexiva e prático a respeito dos valores, com foco na realização do indivíduo e conforme os seus interesses pessoais (PEDRO, 2014).

Outro aspecto relevante do universo dos valores humanos é o seu caráter imenso e infinito. Assim sendo, Pedro (2014) adverte que não devemos identificá-los apenas como valores morais, pois os valores também podem ser estéticos, políticos, religiosos, ecológicos, espirituais e econômicos, dentre outros.

Retomando as respostas dos pais acerca dos fatores considerados no processo de consumo de produtos para os filhos, observa-se que diferentes aspectos são valorizados. Por exemplo, o preço, a marca ou a opinião da criança. Isso, na medida em que cada família possui um distinto conjunto de valores e, acima de tudo, segundo Pedro (2014), porque os indivíduos não podem deixar de valorar, visto que valorar é existir.

No caso específico da opinião dos filhos, é interessante observar como os apelos da publicidade veiculada na TV permanecem na mente das crianças e, conseqüentemente, influenciam as compras da família em uma visita ao supermercado.

[...] Lifebuoy, vou falar a marca, tá, Lifebuoy passava na Chiquititas, propaganda, também, criança correndo, brincando, depois se lava com Lifebuoy. Toda criança o que faz é brincar e correr, né. “Ah, eu quero...”, eu vou fazer compra no supermercado, ela vem “eu quero Lifebuoy, eu quero o sabonete Lifebuoy”, “mas por que Ana?”, “não, porque tem na Chiquititas”. Porque passa no comercial, a criança... (P1-pai).

Tanto é que uma vez ela acabou influenciando e a gente acabou comprando mesmo pra ela (P1-mãe).

Por outro lado, as compras no supermercado também podem se transformar em um momento de aprendizagem dos filhos sobre valores econômicos, conforme o relato de uma participante.

[...] no supermercado [...], a gente vai fazer compra, “não, porque eu quero esse, porque eu vi que aquele”, “filho, não, esse aqui também, esse preço está melhor, olha, se a mamãe comprar esse, vai sobrar dinheiro pra comprar outro, porque se a mamãe comprar o outro vai

ser um só! Aí você vai comer e não vai ter mais! Então não é melhor ter mais, gostoso igual?" Então eu creio que a parte do supermercado... "Eu quero esse!", "então pega". Quando chegou lá na frente, ele quer o outro, "então você troca", e a gente vai trocando. Não que falte nada, graças a Deus, a gente compra tudo que é necessário, mas "filho, vai trocando! Você quer aquele? Ah, não tem problema, você quer aquele? Tá bom, então troca", e a gente vai fazendo troca, e quando chega no caixa, tadinho, às vezes ele larga tudo e pega o Sonho de Valsa, hahaha. Ou o Tic-Tac, hahaha. Mas ele que escolheu. Eu dei a liberdade pra ele escolher, mas não levei tudo, porque se for levar tudo tem que ter um caminhão, tem que ter um caminhão... (P3)

Segundo a organização Share Save Spend (2015), que tem como missão ajudar jovens e adultos a alcançarem a saúde financeira por meio do desenvolvimento e da manutenção de hábitos monetários saudáveis que estejam conectados aos seus valores pessoais, é fundamental que os pais conversem com seus filhos, a respeito de decisões que envolvem dinheiro, desde a primeira infância, pois eles são os principais responsáveis pela construção de hábitos financeiros saudáveis nas crianças. Não apenas no supermercado, mas em vários outros momentos diários, diversas decisões de compra são tomadas pelos pais. Enquanto algumas são verdadeiras necessidades da família, outras

claramente representam desejos. Frequentemente essa distinção, que pode parecer simples, é confusa, especialmente para as crianças. Além disso, as crianças pequenas também não compreendem o caráter monetário e o valor aquisitivo do dinheiro, conforme o relato de outra participante.

Ele já está numa fase de, tipo, “mãe, mas você não trabalha!? Você não pode comprar!?”, daí eu falo: “a mãe trabalha, a mãe trabalha muito, mas, tem hora que não dá, filho”. Daí ele acaba me questionando e eu acabo respondendo as perguntas dele (P9).

Quando os filhos pedem algum produto ou presente, é importante que os pais conversem com eles a respeito da diferença entre necessidades e desejos, assim como do relativo poder de compra do dinheiro. Mais importante ainda, no entanto, é o entendimento dos pais sobre o que é realmente essencial nas suas vidas e, conseqüentemente, se as escolhas refletem de fato os valores familiares e não apenas as opiniões de outras pessoas ou os apelos da publicidade. Os valores praticados dentro de casa influenciam diretamente na determinação do que é uma necessidade e do que é apenas um desejo de consumo. Acima de tudo, decisões inteligentes que envolvem dinheiro começam com o

conhecimento genuíno do que realmente importa para a família (SHARE SAVE SPEND, 2015).

Para Lipovetsky (2010), apesar da primazia do dinheiro na sociedade de hiperconsumo, não devemos nos preocupar tanto com a instrumentalização dos valores pelo marketing, visto que o valor dos princípios morais, que indicam como devemos de viver, não foram completamente destruídos. Na verdade, o autor acredita que os valores morais se diversificaram na sociedade hiperindividualista.

Não testemunhamos de modo algum o desaparecimento catastrófico dos valores, mas a expansão de padrões morais em conflito, a desmultiplicação dos sistemas de valor, a diversidade das concepções do bem que é preciso interpretar como um aprofundamento da autonomia da esfera moral, como um indício de uma sociedade liberal pluralista em que os valores e a sua tradução moral se emanciparam da autoridade da Igreja e da tradição. [...] Não se trata da ‘morte dos valores’, mas do colapso das regras morais heterônomas, a par da individualização da relação com a esfera ética. A sociedade hiperindividualista não se reduz ao culto obsessivo dos prazeres privados, sendo também o espaço onde compete ao indivíduo determinar aquilo que deve fazer, inventando as regras da sua própria conduta (LIPOVETSKY, 2010, p. 307)

Dito de outra forma, além de não haver consenso entre os indivíduos a respeito das normas de conduta que devem ser seguidas por todos, novos valores morais estão se formando no interior da sociedade contemporânea.

Considerações finais

O discurso publicitário representa o lugar de ser feliz, pois, como a felicidade se transformou no bem supremo da sociedade contemporânea, produtos e serviços são apresentados como o caminho mais rápido e certo para o prazer, a beleza, a alegria e a diversão.

Nesse sentido, existe uma preocupação latente a respeito do domínio do capital, da superioridade do dinheiro e do fortalecimento dos valores materialistas. Essa preocupação foi corroborada por todos os pais que participaram da pesquisa, que acreditam que as propagandas televisivas estimulam as crianças a se tornarem pessoas mais consumistas. No entanto, esse mundo midiático de hiperconsumo não conseguiu destruir os valores morais, uma vez que os indivíduos continuam se indignando e reagindo contra abusos provenientes do governo, da sociedade, da mídia e das organizações comerciais, além de continuarem apresentando comportamentos responsáveis e justos.

Em relação às decisões de compra de produtos e serviços destinados às crianças, aspectos como a qualidade e o preço, assim como a faixa etária e o caráter educativo, continuam sendo observados por pais e mães. Apesar disso, os filhos têm voz ativa dentro de casa, opinando a respeito das suas vontades e pressionando os pais em direção ao consumo, visto que são impactados diariamente por inúmeros apelos publicitários veiculados pela TV e pelos demais meios de comunicação.

Além de a publicidade televisiva influenciar indiretamente as decisões de compra dos pais, ou seja, as mensagens convencem primeiro as crianças que, por sua vez, pedem os produtos para os pais, metade dos participantes da pesquisa também ratificou o poder de persuasão dos comerciais, admitindo que as peças influenciam diretamente as escolhas de produtos destinados aos filhos.

Tendo em vista o fato de que todo anúncio comercial traz intrinsecamente um estímulo ao consumo, o que parece mesmo fundamental é que os pais fiquem atentos à apropriação dessas mensagens e se posicionem como principais agentes mediadores da transmissão de conhecimento, cultura, princípios e valores para os seus herdeiros.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BUCKINGHAM, D. Repensando a criança-consumidora: novas práticas, novos paradigmas. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, ano 9, v. 9, n. 25, p. 43-72, ago. 2012.
- DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. **O mundo dos bens**: para uma antropologia do consumo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.
- HENRIQUES, I. Controle social e regulação da publicidade infantil: o caso da comunicação mercadológica de alimentos voltados às crianças brasileiras, **RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação e Informação sobre Inovações em Saúde**, v. 4, n. 4, p. 72-84, 2010.
- KIDS Unbranded Action Kit. **The center of a new American dream**. Disponível em: <<http://act.newdream.org/page/s/kids-unbranded-action-kit>>. Acesso em: 18 ago. 2015.
- LINN, S. **Crianças do consumo**: a infância roubada. São Paulo: Instituto Alana, 2006.
- LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. Lisboa: Edições 70, 2010.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PAIVA, M. S.; SOUZA, K. C. A.; MENDES, M. L. G. C. O mundo imaginário da publicidade infantil. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, ano 11, v. 11, n. 32, p. 73-92, set./dez. 2014.

PEDRO, A. P. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 55, n. 130, p. 483-498, dec. 2014.

PINHEIRO, R. M. *et al.* **Comportamento do consumidor e pesquisa de mercado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SAMPAIO, I. S. V. Publicidade e infância: uma relação perigosa. In: VIVARTA, V. **Infância e consumo**: estudos no campo da comunicação. Brasília: ANDI; Instituto Alana, 2009, p. 09-21.

SHARE SAVE SPEND. **Helping families develop a system for making balanced money decisions**. Disponível em: <<http://www.sharesavespend.com/ForParents.aspx>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

TASCHNER, G. B. Paradoxos da Comunicação e do Consumo no Brasil do séc. XXI. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, ano 8, v. 8, n. 23, p. 199-216, nov. 2011.

YACCOUB, H. A chamada “nova classe média”. Cultura material, inclusão e distinção social. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 17, n. 36, p. 197-231, jul./dez. 2011.

RELAÇÕES SAÚDE, TRABALHO E RESILIÊNCIA DO DOCENTE-TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Flor de Liz Pereira Leão

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Introdução

Em nível mundial, a partir das últimas três décadas do século XX e início do século XXI, dentre as grandes mudanças percebidas na vida cotidiana das sociedades, sobretudo no âmbito do trabalho e da educação, a maior delas, talvez, deva-se às questões da tecnologia, que caracterizam o mundo contemporâneo como a Sociedade do conhecimento (CASTELLS, 2003) ou da aprendizagem (POZO, 2004).

Castells (2003) afirma que a internet e as tecnologias digitais fizeram emergir o que se denominou sociedade da informação, sociedade emergente, sociedade em rede, ou sociedade do conhecimento, alicerçada no poder da informação. Nessa sociedade, percebe-se um intenso fluxo de informações proporcionando mudanças que geram conhecimentos que vão além das barreiras de tempo e espaço, que já não são mais fatores

limitantes. Tal característica permite (ou tende a permitir) a construção do conhecimento e a preparação do indivíduo para as mais diversas situações na sua vida particular ou no âmbito de suas atividades profissionais.

Essa sociedade em rede potencializou o fenômeno da globalização, ou seja, a integração de capitais, serviços, bens, informações, ciência e tecnologias, por meio das redes globais. Rata-se, pois, de uma estrutura social:

[...] baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microeletrônica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. É um sistema de nós interligados. E os nós são, em linguagem formal, os pontos onde a curva se intersecta a si própria. As redes são estruturas abertas que evoluem acrescentando ou removendo nós de acordo com as mudanças necessárias dos programas que conseguem atingir os objetivos de performance para a rede (CASTELLS; CARDOSO, 2005, p. 17).

Conforme Pozo (2004), para atender às exigências dessa sociedade em rede, os indivíduos deverão desenvolver a gestão do conhecimento, a gestão metacognitiva necessária para atender a essa nova cultura, na qual se destacariam cinco tipos de capacidades: aquisição, interpretação, análise, compreensão e

comunicação da informação. Nesse enfoque, constata-se que o papel da tecnologia da informação auxilia e demanda novas formas de interpretar e representar o conhecimento.

Na sociedade do conhecimento, o saber ou a informação é o principal fator estratégico de riqueza e poder para as organizações e os países (DRUCKER, 1993; CHAPARRO, 2001; FUKS, 2003; D'AMARAL, 2003). Portanto, “[...] a inovação tecnológica passa a ser um fator importante para a produtividade e para o desenvolvimento econômico dos países”. (D’ÁVILA CALLE; DA SILVA, 2008, p. 2).

A informatização do conhecimento tornou mais acessíveis os saberes, pois permitiu maior produção e acesso ao conhecimento. Hoje, qualquer indivíduo digitalmente alfabetizado pode divulgar suas ideias e acessar as de outros, fomentando a troca de informações e experiências (essencial ao avanço das sociedades), visto que não são necessários recursos expansivos para divulgá-las. O que se vê é que a internet não é apenas uma ferramenta de comunicação e de busca, pois permite o processamento e a transmissão de informações. Ela constitui, além disso, um novo e complexo espaço global para a ação social e, por extensão, para o aprendizado e para a ação educacional (CASTELLS, 2002).

Esse contexto trabalha com um modelo de sociedade em que se colocam como características básicas a circulação e/ou modificação contínuas das informações. Em decorrência disso, segundo Castells (1999), outras características se impuseram a essa sociedade, tais como: exigência de flexibilidade e adaptabilidade; convergência de diferentes tecnologias, notadamente as de informação; descentralização dos processos de produção; foco na produção de conhecimentos e necessidade contínua de atualização desses conhecimentos, numa constante interação, a partir de diversas formas e mecanismos de informação.

Assim, a sociedade em rede implica profunda penetração e influência dessa configuração tecnológica em todas as instâncias da vida humana, sobretudo na construção de um novo modo de vida em que as instituições, tanto da vida privada quanto pública, são obrigadas a se organizar, visando a uma configuração mais flexível e ágil para responder às demandas de uma sociedade mais veloz e fluida (CASTELLS, 1999). A cada dia há mais convergências de mídias e organizações, que buscam atender às demandas de um mundo menos centralizado e mais globalizado, que esse autor chama de economia informacional e global.

É informacional porque a produtividade e a competitividade de unidades e agente nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de

gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. É global porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões e agentes econômicos (CASTELLS, 1999, p. 87):

Nesse quadro social, a Educação a Distância (EaD) assume relevância no uso das tecnologias de informação e comunicação que vêm permitindo o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Moran (2006), trata-se do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professor e aluno estão separados espacial/temporalmente. O conceito de Educação a Distância, no Brasil, encontra-se oficialmente definido no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, em seu Art. 1º.

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo

atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A Educação a Distância está exatamente no contexto dessas grandes modificações estruturais da sociedade e, dentre as novas tecnologias, a internet é uma das ferramentas que contribui muito para o desenvolvimento da EaD, inclusive em termos de motivação do estudante, em virtude das inesgotáveis possibilidades de recursos que oferece (MORAN, 2006).

Além disso, as novas tecnologias colaboram para aumentar, exponencialmente, o acesso à educação, ação que caracteriza a educação a distância (PETERS, 2009). Portanto, todo esse processo permite a aprendizagem com uma dimensão voltada ao conhecimento e à capacidade de utilização das ferramentas tecnológicas, de forma a proporcionar competências para a comunicação digital, de escrita e de produção, isto é, possibilitando o preparo para os desafios advindos da nova alfabetização digital³, novas estratégias de aprendizagem que lidem com hipermídia⁴, educação a distância e metodologias didáticas (COLL; MONEREO, 2010).

³ Refere-se à capacidade de compreender e usar a informação em múltiplos formatos e de fontes diversas quando apresentada por meio de computadores.

⁴ Trata-se de um documento que apresenta imagens, sons, textos e vídeos.

No mundo da educação, cabe aos docentes se apossarem das tecnologias e de toda a potencialidade que oferecem, concentrando-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem. Assim, as pessoas podem conquistar as competências necessárias para enfrentar e resolver situações e problemas com os quais se defrontam todos os dias. Portanto, o advento das TICs permitiu que a educação trouxesse para a sala de aula a utilização de tecnologias que tornassem os conteúdos mais interessantes e criativos. Todavia, Mauri e Onrubia (2010) lembram que, na sociedade do conhecimento, os alunos não somente recebem a informação, mas também aprendem a conviver com a relatividade das teorias e com as incertezas do conhecimento. Formam, desse modo, suas próprias concepções de mundo, fundamentando-se em critérios e complexidades do dia a dia.

Tudo indica que a EaD é uma das modalidades que mais se beneficiaram com o surgimento das novas mídias⁵. Ao mesmo tempo, devido ao próprio ineditismo de questões que se colocam em relação a como é desenvolvida e em relação a quem realiza suas atividades, precisa equacionar os desafios que se apresentam.

⁵ Diz respeito a qualquer suporte de difusão de informações (rádio, televisão, imprensa escrita, livro, computador, videocassete, satélite de comunicações, etc.).

Dentre esses desafios, a condição de trabalho do docente-tutor, ator social que assume papel essencial para o sucesso dessa modalidade de educação, e que não deixa de se configurar como profissional docente. Para Litwin (2001, p. 93), o tutor é um “guia, protetor ou defensor de alguém em qualquer aspecto”, enquanto o professor é alguém que “ensina qualquer coisa”.

Com o desenvolvimento da modalidade de EaD, surgem novas figuras profissionais no trabalho docente.

A relação ensino-aprendizagem agora conta, por exemplo, com o docente-tutor — que não é exatamente um professor. Entre as denominações atribuídas a este docente, estão: tutor virtual, tutor eletrônico, tutor presencial, tutor de sala de aula, tutor local, orientador acadêmico, animador e diversas outras (MILL, 2007, p. 35).

Em relação à diferença dos papéis entre o docente-tutor e o docente tradicional, deve-se estabelecer os pontos de contato e de distanciamento. Essas duas funções são diferenciadas na EaD, sendo o professor, geralmente, aquele responsável pela sistematização do conteúdo e das atividades avaliativas virtuais e presenciais, e o tutor, o profissional que acompanha os estudantes virtualmente ou no polo presencial. Destaca-se, então, a importância do docente-tutor como elemento chave para o

desenvolvimento cognitivo do estudante nas atividades individuais e coletivas ao longo do curso. Ele é o profissional responsável por acompanhar, orientar e estimular o estudante na construção do próprio saber (EMERENCIANO *et al.*, 2007).

Niskier (1999, p. 393) relaciona os papéis do docente-tutor: comentar os trabalhos realizados pelos alunos; corrigir as avaliações dos alunos; ajudá-los a compreender os materiais do curso, por meio das discussões e explicações; responder às questões sobre a instituição; ajudar os alunos a planejarem seus trabalhos; organizar círculos de estudo; fornecer informações por telefone, fac-símile e e-mail; supervisionar trabalhos práticos e projetos; atualizar informações sobre o progresso dos alunos; oferecer feedback aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos alunos; e, servir de intermediário entre a instituição e os alunos.

Mill *et al.* (2008), ao caracterizarem a figura do tutor virtual na estrutura organizacional, defendem o argumento de que, no conjunto da polidocência da EaD, somente o tutor virtual pode ser considerado um teletrabalhador⁶, pois realiza “[...] suas atividades

⁶ Toma-se aqui o conceito de teletrabalho como “a prestação de serviços a qualquer título, desde que seja a distância, ou externado, com a utilização dos instrumentos de informática ou telemática, em favor de outrem [...] importando não apenas em supressão de barreiras geográficas, mas também otimizando o relacionamento entre empregado e empregador, além de diminuir os custos da

por meio de tecnologias de comunicação a distância: telefonia regular ou “0800”, videoconferência, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), material escrito (livros-texto), entre outros”.

Todavia, Mill (2006) relata que o trabalho docente em EaD sofreu alterações com as TICs, mudanças no espaço e tempo de descanso desses trabalhadores (e de suas famílias), tornando-se também um espaço-tempo para atender a uma jornada dupla ou tripla de trabalho, muitas vezes sem vínculo empregatício, entre várias outras situações críticas.

É certo que o significativo crescimento dessa modalidade de ensino não pode justificar a sobrecarga do trabalho docente, afinal, a figura do docente-tutor é essencial como mediador, incentivador no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, o questionamento acerca de sua saúde é pertinente, pois, do ponto de vista objetivo e subjetivo, pode ser agravada mediante sua exposição a processos como: a formação contínua exigida pela própria modalidade de educação inserida em uma sociedade informacional; a convivência com atividades complexas e impactantes; e, o acúmulo de responsabilidades. Essa questão diz

produção, uma vez que, de regra, é desenvolvido fora da estrutura física tradicional do tomador do serviço” (ROCHA; MUNIZ, 2013, p. 102).

respeito à saúde do trabalhador e requer atenção dos vários segmentos sociais.

A discussão sobre a saúde do trabalhador pressupõe a compreensão das diferentes formas de abordar o conceito de saúde, que ao longo dos anos passou por diferentes definições, incorporando elementos que ampliaram sua análise. Esse tema assumiu maior ênfase especialmente a partir da revolução industrial, na passagem para o século XIX. A partir desse período, as transformações no processo de trabalho resultaram em jornadas extensas da atividade profissional, em condições penosas desconfortáveis e insalubres; revelando um ambiente propício à proliferação de acidentes graves e fatais, além de envelhecimento precoce, alterações de comportamento e doenças, elevando as taxas de morbidade e mortalidade (MINAYO-GOMES; THEDIM-COSTA, 1997).

Entretanto, desde os movimentos sociais e políticos nos países industrializados, na década de 60, o campo da Saúde do Trabalhador substituiu o conceito de doença causada apenas pelo risco ou fatores de risco, discutindo o processo saúde/doença à luz dos determinantes sociais. Assim, a dimensão biológica desse processo perdeu seu lugar hegemônico de explicação centrado no indivíduo, passando a ser considerado um “[...] resultado de interações dinâmicas e complexas determinadas pelos domínios

sociais, mentais, históricos e políticos, onde o trabalho tem caráter central” (MARTINEZ, 2002, p. 46). Dejours (1986), um estudioso importante dos componentes presentes na psicodinâmica da saúde do trabalhador, revela que a saúde do funcionário depende da forma como se configura o trabalho, reativando vivências de sofrimento. Mas observa que também “[...] pode levar a uma vivência de prazer, ao representar a possibilidade de o trabalhador afirmar-se como sujeito do trabalho e construir novas formas de ser” (FLACH *et al.* 2009).

Conforme Dejours (1986) para atingir o bem-estar físico, psíquico e social, o indivíduo depende respectivamente de: liberdade para regular as variações que acontecem no organismo (dormir, repousar, comer, etc.); liberdade para organizar a própria vida segundo seu desejo; liberdade para agir de forma individual e coletiva sobre a organização do trabalho (conteúdo do trabalho, divisão de tarefas, divisão dos homens e relações entre si) (DEJOURS, *apud* MARTINEZ, 2002).

Esse tema faz parte da pauta da Organização Mundial da Saúde (OMS), que refere, em 2008, o número de 12,7 milhões de doenças laborais, sendo 7,6 milhões ocasionadas por câncer, sendo 19% atribuíveis ao ambiente de trabalho, representando 1,3 milhões de mortes a cada ano, uma das principais causas de óbito no mundo (BRASIL, 2011). Percebe-se, assim, um crescente

número de doenças que afetam diretamente a saúde dos trabalhadores, entre eles, a do docente e do docente-tutor.

Como exemplo, o estudo de Mill, Abreu de Lima, Lima e Tancredi (2008) identificou que os docentes-tutores podem vir a apresentar sensações de angústia, ansiedade e solidão, e que os tutores virtuais estão sob riscos de sofrer dores e lesões no corpo (coluna, mãos, pescoço, lombalgia, fibromialgia, hérnia, etc.) e problemas oftalmológicos ou posturais.

Considera-se, portanto, que a saúde do docente-tutor deve ser pesquisada, para que se conheça como os fatores protetores ou de risco agem nesse novo panorama de trabalho docente.

Propôs-se, aqui, lançar mão de um constructo psicológico denominado resiliência, para conhecer e problematizar as situações docentes cotidianas no ambiente virtual de trabalho (AVA). Melillo *et al.* (2004, p.63-64) apresentam a resiliência como “[...] a capacidade dos seres humanos de superar os efeitos de uma adversidade à qual estão submetidos e, inclusive, de sair fortalecidos da situação”

A resiliência emerge como um diferencial relevante para neutralizar os efeitos deletérios de condições de vida que os indivíduos enfrentam no cotidiano, em vários aspectos. Como exemplo, os relacionados ao mal-estar docente⁷, que ocorre,

⁷ Termo que se refere ao adoecimento do profissional da educação.

segundo Lopes e Ribeiro (1996), devido às dificuldades de interação social, em situações adversas, tanto em questões individuais quanto intergrupais. No entanto, quando algumas questões intergrupais atuam de forma positiva, tendem a fortalecer a resiliência desses docentes.

Com base nesses pressupostos, delimitou-se, como objetivo deste estudo, investigar as relações saúde, trabalho e resiliência do docente-tutor no contexto da educação a distancia.

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, do tipo estudo de caso, realizada em um Centro de Tecnologia para Educação de uma Instituição Pública no Estado Maranhão, com atuação há 12 anos. Trabalhou-se com uma amostra por acessibilidade, a partir de carta enviada *on-line* aos docentes-tutores, utilizando o *mailing* da instituição.

Utilizou-se um questionário de 17 perguntas, 16 delas fechadas e 01 aberta, para investigação das características pessoais dos docentes-tutores; formação acadêmica e profissional; percepção sobre suas condições de trabalho e de saúde.

Optou-se pela técnica de Grupo Focal *online*, por ser qualitativa. Na concepção de Vaughn *et al.* (1996), pode ser usada

sozinha ou associada a outras técnicas qualitativas ou quantitativas, para aprofundar o conhecimento que se deseja. Tendo em vista esta pesquisa trabalhar com o contexto da EaD, o uso dessa técnica na modalidade *online* pareceu pertinente, por ser semelhante ao grupo focal presencial, diferindo-se, segundo Schroeder e Klering (2009), apenas pela utilização de ferramentas virtuais. Entendeu-se que seria um atrativo para os participantes, sua utilização pela primeira vez nesse ambiente virtual de aprendizagem com finalidade de pesquisa. Apenas 16 tutores indicaram interesse em participar da pesquisa e, desses, 08 compareceram ao grupo focal *online*, selecionando-se um deles, com mais tempo de atividade, para uma entrevista aberta. As pautas do grupo focal e da entrevista tiveram o objetivo de conhecer um pouco da trajetória de formação e trabalho dos docentes-tutores, no sentido de identificar as condições e riscos com os quais convivem, os recursos que possuem como proteção e formas de enfrentamento das adversidades no trabalho. Os depoimentos dos participantes estão referenciados aqui pela letra T, acompanhada da ordem numérica que os identificou (T1, T2, T3, etc.).

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, sob o nº 427/13. O anonimato dos pesquisados foi respeitado, e os dados foram

submetidos à análise de conteúdo conforme preceitos de Bardin (2011).

Resultados

Na instituição investigada, 56,0% dos docentes-tutores são do sexo masculino e 44,0%, do feminino; a maior parte deles está na faixa etária acima dos trinta anos; 87% dos que compuseram a amostra têm formação em ciências humanas; 62% têm tempo de trabalho entre 1 e 3 anos nessa função. Entre os participantes, 88% declararam exercer outra atividade profissional, além da tutoria; não obstante 56% cumprirem carga horária na tutoria entre 10 e 20 horas semanais. Atenta-se para o fato de que 100% não têm vínculo empregatício. Recebem apenas uma bolsa por esse trabalho, de tal modo que a função de docente-tutor é um complemento aos demais ganhos desses profissionais. Estes dados podem ser visualizados na Tabela 1, considerando-se o total de 16 respondentes.

Tabela 1. Caracterização da formação acadêmica e profissional dos docentes-tutores pesquisados

Dados da Formação	N	%
Área de Formação acadêmica		
Humanas	14	87,0
Outras	2	13,0
Atuação anterior como docente-tutor		
Sim	16	100,0
Não	0	00,0
Tempo de atuação anterior		
Menos de 1 ano	3	19,0
Entre 1 e 3	10	62,0
Entre 3 e 5	2	13,0
Mais de 5 anos	1	6,0
Exercício de outra atividade profissional paralela		
Sim	14	88,0
Não	1	6,0
Ocasionalmente	1	6,0
Capacitação para o exercício da tutoria		
Sim	15	94,0
Não	1	6,0
Jornada de trabalho semanal		
3 a 5 horas	4	25,0
5 a 10 horas	3	19,0
10 a 20 horas	9	56,0
Existência de vínculo empregatício		
Sim	0	0,0
Não	16	100,0
TOTAL	16	100

Fonte: Dados da autora.

Foram 62% os docentes-tutores que consideraram as condições de trabalho ótimas; 19% consideraram que são boas;

13%, regular; e, 6%, excelentes. Sobre a percepção que têm de sua saúde, 6,0% avaliaram-na como excelente; 13,0%, como ótima; 19,0%, como boa; 31%, como regular; e, 31%, como ruim. Como não se questionou sobre a condição de saúde deles anterior à atividade de tutoria, não se pode afirmar que esses prejuízos se devam às condições de trabalho, até porque o tempo de atuação como docente-tutor é relativamente pequeno (1 a 3 anos). No que diz respeito à ocorrência de agravos à saúde nos últimos dois anos, 76,0% declarou que não sofreu nenhuma, enquanto 12,0% relataram uma única ocorrência, e outros 12,0%, mais de uma. Dos que relataram terem convivido com agravos à sua saúde, 19,0% indicaram que o agravo foi basicamente físico, e 6,0%, que foi, sobretudo, mental. Observou-se ainda que, desse grupo, apenas 19,0% associaram tais agravos à saúde às atividades como docentes-tutores. Quanto à questão de comprometimento da saúde, 13% responderam não ter o apoio da família no momento da doença.

A análise de conteúdo evidenciou o valor atribuído pelos pesquisados à EaD em relação a sua importância para a sociedade e também ao preconceito ainda vigente de sua efetividade. Sobre o valor atribuído à tutoria, mencionaram o quanto é gratificante e interessante, mas também apontaram a desvalorização desse trabalho devido a sua baixa remuneração. Sobre o papel do

docente-tutor na EaD, citam como elemento protetor a satisfação e motivação em transmitir conhecimentos. No entanto, citam os riscos da jornada extensa de trabalho e da falta de regulamentação da função. Sobre a saúde do docente-tutor, mencionam implicações de aspectos biológicos, sociais e psicológicos, no cotidiano de vida e trabalho.

Relatam que essas questões são equacionadas pelo suporte da família, e apresentam uma percepção de que a logística no sistema de EaD tende a ser melhorada, bem como o reconhecimento legal da profissão.

A Tabela 2 apresenta, de forma sintética, as categorias e subcategorias temáticas abstraídas dos relatos.

Tabela 2. Distribuição das categorias e subcategorias pelas ocorrências na análise de conteúdo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Síntese
Valor atribuído à EaD	Aspectos favoráveis	Importância da EaD para a sociedade
	Aspectos desfavoráveis	Preconceito quanto à sua efetividade
Valor atribuído à tutoria	Aspectos favoráveis	Atividade gratificante, interessante
	Aspectos desfavoráveis	Desvalorização do trabalho Baixa remuneração
Papel do docente-tutor na EaD	Aspectos Protetores	Satisfação em transmitir conhecimentos, motivação
	Aspectos Riscos	Jornada extensa de trabalho Falta de regulamentação da função Trabalho que avança a madrugada
Requisitos profissionais do docente-tutor	Conhecimentos técnicos	Rotinas de trabalho de informática básica
	Habilidades nas relações interpessoais	Resolução de conflitos Paciência, interesse, paixão Lidar com diferenças
Saúde do docente-tutor	Aspectos biológicos	Viagens com maior exposição a acidentes Cansaço, dores na coluna, nos olhos
	Aspectos sociais	Futuro incerto, falta de reconhecimento legal da profissão
	Aspectos psicológicos	Estresse, esforço além do limite, cobranças, prazer, gosto pela atividade
Aspectos da Resiliência	Aspectos Protetores	Suporte da família
	Aspectos Riscos	Avanços tecnológicos constantes, Pressão do tempo Queixas dos usuários
Estratégias de Enfrentamento e Sugestões de Melhorias	Condições de trabalho	Crença acerca da regulamentação futura da profissão
	Organização de trabalho	Confiança na melhoria da logística do sistema de EaD

Fonte: Elaborada pela autor.

Discussão

Em seus relatos, os participantes identificam a EaD como uma experiência enriquecedora e interessante, que permite novas oportunidades de aprendizagem. De modo geral, esses docentes-tutores veem a EaD de forma positiva e gostam de trabalhar com essa modalidade de educação. Foram comuns depoimentos afirmando que é “uma ótima experiência trabalhar com a educação a distância”, pois você se sente responsável pela “formação de uma vida profissional”.

Apesar dos avanços da EaD nas últimas décadas, foram detectadas, nas falas dos participantes, questões sobre a persistência do preconceito contra essa modalidade de educação, geralmente atribuídos à base de conhecimentos precária que oferece, à falta de tempo de muitos alunos para interagir melhor no AVA e às dificuldades inerentes ao uso das novas tecnologias por parte deles, além de problemas em sua estrutura e nas formas de acessibilidade. Isso pode ser observado nos depoimentos que seguem:

A EaD ainda sofre preconceitos. É um desafio, pois muitas pessoas ainda encaram a EaD como uma forma mais fácil de conseguir um certificado ou diploma (T4).

É um trabalho desafiador, em especial porque ainda há preconceito e também dificuldades na implantação e uso das tecnologias (T7).

Em parte é desafiador, porque os alunos muitas vezes têm uma formação muito precária e pouco tempo para interagir, além da dificuldade, nas localidades, de acesso à Internet (T12).

Segundo Sá (1998), o tutor passou a ser visto como um orientador da aprendizagem do aluno solitário e isolado que, frequentemente, necessita dele para indicar o que mais lhe convém em cada circunstância. Nota-se que a complexidade dessa função é patente, nestes depoimentos:

[...] desta forma o tutor, não menos importante que o professor, faz-se essencial ao desempenhar o papel de facilitador e multiplicador dos conhecimentos a serem repassados aos alunos (T3).

[...] temos que ter habilidades para motivar constantemente os cursistas a acessar e participar das atividades e fóruns diariamente (T14).

[...] nós tutores temos a responsabilidade de acompanhar as atividades/fóruns/notas dos alunos, além de motivá-los a continuar nesse processo de aprendizagem e para isso muitas vezes precisamos de adaptação com cada aluno e passamos por inúmeras situações que nos engrandecem (T15).

Com o crescimento contínuo da EaD, o professor assume nessa nova estrutura o papel de especialista, com a função de produzir conteúdos que serão repassados e orientados por meio da

figura do tutor. Trata-se de uma função essencial para a EaD, pois esse profissional representa a Instituição de Ensino Superior (IES) diante dos alunos, e se torna elemento chave para o sucesso dessa modalidade. Porém, algumas IES não valorizam e/ou capacitam esses profissionais, conforme demonstra o depoimento que segue:

O trabalho de tutoria em EaD é bastante interessante, uma vez que se tem a oportunidade de direcionar o processo de aprendizado, respeitando o momento de assimilação de cada aluno, diferente do ensino presencial. No entanto, algumas instituições não dão à devida importância a figura do tutor, que é a peça fundamental para o sucesso da EaD. Normalmente, quando há treinamento é enfatizado apenas o conteúdo e não a operacionalização da plataforma virtual. Isso resulta em uma subutilização dos recursos da própria plataforma por parte do tutor (T13).

Quando os participantes foram questionados em relação a como é trabalhar em EaD, foi possível identificar, nos relatos, aspectos favoráveis e desfavoráveis nos:

*É um desafio, pois muitas pessoas ainda encaram a EAD como uma forma mais fácil de conseguir um certificado ou diploma (T8).
[...] é engraçado como as coisas mudam já estou a algum tempo atuando como tutora e a cada dia descubro mais coisas, novas ferramentas é*

gostoso. Meus alunos são ótimos, eles buscam mesmos e sempre estão querendo mais informações. Mais nem tudo são flores, agente encontra muitas dificuldades como: a dificuldade de acesso à internet nos polos, lugares longe, falta de computadores, estrutura coisa física e o material impresso demora chegar. Essa é a parte chata da EaD mais muita coisa já mudou e melhorou. Mais isso faz parte! (T1)

[...] não existe salário e sim uma bolsa paga pelo o MEC, uma bolsinha bem magrinha. Muitas pessoas consideram essa atividade como um quebra galho, uma complementação de renda (T1).

O equacionamento entre esses elementos positivos e negativos presentes no cotidiano do docente-tutor assume grande importância, podendo-se valer da resiliência como um contraponto que promove ou não um real ajustamento do indivíduo ao contexto do trabalho, uma vez que a resiliência é mediada pela noção de processo. Ou seja, uma condição momentânea ou provisória que se sustenta a partir da presença de fatores de risco e da adaptação positiva do indivíduo, apesar das adversidades (YUNES; SZIMANSKI, 2001).

Na mesma direção, Assis, Pesci e Avanci (2006, p. 16) enfatizam que esse processo dinâmico da resiliência de interação

entre fatores de risco e de proteção, envolve tanto o nível individual quanto 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 pela adversidade.

Do ponto de vista dos aspectos de riscos neste trabalho, os depoimentos dos docentes-tutores são ilustrativos.

[...] muitas vezes trabalhamos na madrugada, corrigindo atividades, respondendo fórum, dormindo mal, e ainda assim não conseguimos dar atenção que gostaríamos para os alunos (T2).

[...] não temos todos os direitos trabalhistas (T3).

[...] a maioria dos tutores não vivem exclusivamente da EaD tenho que conciliar essa atividade com meu emprego para poder atender aos alunos (T1).

[...] todas as reclamações são passadas para as coordenações (T8).

[...] a EaD ainda maltrata muito seus colaboradores, pois ainda não tem regulamentação, falo das leis trabalhista (T1).

[...] a maior dificuldade que vejo é quando temos que nos deslocar para os polos, por que são

muito perigosas as estradas dependendo do lugar que você vai (T5).

[...] concordo é muito perigoso essas viagens e não tem jeito temos que fazê-la (T6).

[...] o pior de tudo é chegar cansada e ter que fazer um terceiro turno (T8).

Observa-se, assim, a presença de aspectos negativos colocando à prova o potencial de resiliência desses tutores, ou seja, precisam acessar aspectos protetores para se resguardarem das dificuldades oriundas do exercício de suas funções. Por enquanto, questões como sobrecarga de trabalho, falta de garantia dos direitos trabalhistas, privação de sono e descanso ainda não impedem que cumpram seu papel com responsabilidade e compromisso. Resta saber cada um resistirá a essas dificuldades, tornando-as um risco, no sentido que Rutter (1987, *apud* YUNES; SZYMANSKY, 2001) adverte: de que um evento negativo, indicador de risco, não se constitui isoladamente um risco de fato. Ele vai depender de uma série de condições precedentes e consequentes do evento adverso que se desenvolvem ao longo da vida do sujeito. Logo, há necessidade de medidas de proteção para equilibrar esse processo, mantendo, assim, o potencial de resiliência de cada um.

Segundo Mill, Santiago e Viana (2007), as condições de trabalho supracitadas conduzem à precarização do trabalho docente, pois os cursos e projetos são desenvolvidos pela via da prestação de serviços, e esses profissionais, geralmente não

concursados, não têm estabilidade no emprego e nem direitos sociais, como seguro desemprego, assistência médica, aposentadoria e outros. Em outra publicação, Mill (2006) relata os riscos trabalhistas na EaD, como a falta de regulamentação da profissão, que pode gerar angústia, ansiedade, solidão, riscos de dores e lesões no corpo, lesões oftalmológicas ou posturais, e o próprio estresse, devido à exigência de estar sempre em contato com os usuários, de ter que cumprir prazos e responder às demandas de alunos e direção.

Observa-se, assim, que o professor tradicional ou o docente-tutor, mesmo considerando as diferenças entre suas formas de atuação, convivem com impactos semelhantes no que tange ao exercício do magistério. Isso porque, embora o docente-tutor não seja considerado professor, executa também as tarefas comuns aos mestres tradicionais (BELLONI, 2006).

No entanto, no caso do docente tutor, em decorrência do teletrabalho que realiza, segundo Mill *et al.* (2008, p. 117), fica exposto a alguns prejuízos relacionados à saúde.

A alguns males (ou doenças) – que pareciam não acometer o trabalhador docente presencial – são recorrentes entre os teletrabalhadores da EaD (por exemplo, aqueles relacionados à visão, postura física, lesões musculares ou nervosas etc.). Outros sintomas típicos do trabalho docente

presencial (como aqueles relacionados à voz) não foram verificados entre os tutores virtuais.

Esses autores indicam que o docente-tutor deve tomar os devidos cuidados em relação à própria saúde, o que importante; todavia, não se pode, nesse processo, eximir o papel da organização do trabalho (seja ela uma entidade educacional ou não) na articulação de processos de trabalho que não visem apenas ao lucro, mas, sobretudo, ao bem-estar do trabalhador. Afinal, ele não pode ser culpabilizado, na esteira da lógica capitalista vigente.

Sobre as competências técnicas exigidas para que o docente-tutor atue na EaD, Tecchio *et al.* (2008) identificam, em pesquisa, algumas delas: conhecimento das rotinas de trabalho, de informática básica, do ambiente virtual e da disciplina, comunicação e trabalho equipe. Ainda nessa perspectiva, Coll e Monero (2010) lembram outra competência: ser mediador, alguém que proporcione auxílios educacionais ajustados a atividades construtivas do aluno, com a ajuda das TICs. Observa-se, assim, a necessidade de o docente-tutor ter, como perfil, habilidades de mais atenção nas relações interpessoais, atitudes flexíveis e espírito criativo para o enfrentamento das adversidades. Essa ideia pode ser observada neste depoimento: “[...] achei um pouco difícil no início, mais fui me acostumando, conhecendo, descobrindo e

gostando das ferramentas, dos materiais, da interação com o aluno [...]”.

Percebe-se a importância atribuída ao trabalho por esses docentes-tutores na realização de suas funções, possivelmente garantida pelo gosto pelo que fazem, mesmo na presença dos riscos a que estão expostos. Sobre isso, Gatti (2009) lembra que os professores precisam, não somente ter competências para ensinar, mas também ter qualidades e atitudes pessoais, como interesse, paixão, paciência, vontades e convicções. Foi possível verificar nos docentes-tutores pesquisados que, ao realizarem suas atividades, precisam estar atentos às oportunidades e desenvolvê-las da forma o mais plena possível: “Gosto muito de ir aos polos uma vez por mês, viajamos para aplicarmos prova, nessa hora temos o contato direto com os alunos” (T1).

Contudo, ao mesmo tempo fazem outra referência sobre esse contexto: “[...] uma vez por mês viajamos para aplicarmos prova mesmo nos deparando com o perigo das estradas”. Entrevê-se aqui mais uma vez, que a questão da resiliência é colocada em evidência, por referir-se a esse processo dinâmico e recíproco de influências entre o ambiente e o indivíduo, o que permite à pessoa se adaptar, apesar das adversidades (MASTEN, 1999; KAPLAN, 1999; BERNARD, 1999).

A falta de uma legislação específica fica explícita no relato desse docente-tutor, quando afirma que não podem contar com regulamentação trabalhista, “não temos nenhum direito trabalhista” (T3), corroborando o alerta de Mill *et al.* (2007), de que o desenvolvimento da EaD permitiu o surgimento de novas funções, mas ainda não regulamentadas, como a do docente-tutor. Como estratégia de enfrentamento para resolver tal questão, aparece a importância da profissionalização dessa função, relevante para maioria deles: “[...] um passo importante é a profissionalização” (T6).

Todos estes aspectos abordados guardam estreita relação com a saúde do docente-tutor, pois as repercussões da atividade que realizam interferem diretamente em seu bem-estar físico, psíquico e social, na direção das colocações de Dejours (1986).

[...] *estresse total* (T5).

[...] *pode ser uma LER* (T3).

[...] *Por mais que agente se esforce* (T4).

[...] *estresse, pois as cobranças são constantes e temos que atender* (T4).

[...] *isso acontece mesmo e não temos como resolver de imediato, é tenso. Todas as reclamações são passadas para as coordenações. Ficamos aguardando a resolução, que às vezes não acontece* (T8).

[...] *mais ainda sim temos dificuldades e cobranças* (T1).

[...]o tutor recebe toda espécie de reclamação do aluno e às vezes não conseguimos dar uma resposta para aquele problema, pois a direção leva tempo pra resolver. Isso é um pouco frustrante (T1)

Esses depoimentos podem ser comparados aos achados de Freitas *et al.* (2010), na pesquisa sobre “Os impactos da tecnologia da informação e comunicação sobre a saúde docente”, na qual menciona que resultam da necessidade de se adaptarem às evoluções do mundo do trabalho, muitas vezes evoluindo para a incidência de Lesões por Esforços Repetitivos, estresse, Síndrome de *Burnout*, cansaço na visão e dores de cabeça crônicas, resultados de leituras prolongadas diante da tela do computador.

O referido autor assinala a pouca atenção dada à saúde do docente e a necessidade de propostas para mudanças efetivas na realização do trabalho docente, como: investimentos em capacitações que habilitem os docentes a utilizarem as TICs de forma saudável, utilização de móveis ergonomicamente corretos, valorização profissional e jornadas de trabalho que garantam o sustento de suas famílias, evitando, assim, desgastes físicos maiores. Ou seja, medidas que minimizem os efeitos negativos da aplicação de tecnologias no trabalho.

Essas questões também vão ao encontro do que afirma Franco (2001): que os docentes-tutores enfrentam as mais

variadas tensões, específicas de sua área ou de áreas afins. As causas dessas tensões em vários níveis foram anunciadas por Mill *et al.* (2007, p. 69):

A maioria dos aspectos desagradáveis do trabalho na EaD concentra-se na sobrecarga de trabalho, seja na perspectiva de excesso de atividades, quantidade de tempo pago para realizar tais atividades, elevado número de alunos ou tamanho das turmas, baixo valor hora-aula ou outros desdobramentos da sobrecarga de trabalho.

Constatou-se que o exercício da docência e suas responsabilidades estão claros para os docentes pesquisados que, a despeito dos potenciais riscos, manifestam aspectos que facilitam seu enfrentamento: “[...] eu já tive algumas dificuldades, mas superei todas com ajuda dos meus alunos e amigos de profissão, que sempre estiveram dispostos a ajudar”. Destaca-se aqui o apoio dos alunos e colegas de profissão como importante elemento de proteção para neutralizar as adversidades, confirmando as observações de Lopes e Ribeiro (1996).

Para enfrentamento das situações adversas, referem várias sugestões para melhoria das condições de trabalho (conforme excertos de depoimentos abaixo), que passam, tanto pelo próprio

profissional, quanto pela gestão e organização dos processos de trabalho (DEJOURS, *apud* MARTINEZ, 2002).

[...] o primeiro passo é a profissionalização, a tutoria tem que se tornar uma profissão reconhecida para garantir nossos direitos trabalhistas, pois isso nos causa uma certa insegurança. A qualquer hora podemos ser desligado e não temos direito a nada (T1).

[...] é preciso solucionar as reclamações dos alunos, melhorar as condições de trabalho dos tutores, melhorar o tempo das disciplinas, pois o tutor é responsável pela aprendizagem do aluno (T5).

[...] um passo importante é a profissionalização nas tecnologias, resolver problemas da estrutura, das reclamações, tudo isso tem que mudar e melhorar (T6).

[...] parece até brincadeira, mas esses problemas ocorrem e continuam acontecendo a Ead e os recursos tecnológicos precisam passar por uma reestruturação e rápido. Todos meus colegas estão relatando dificuldades e problemas que enfrentamos todos os dias. Precisamos de mudanças no atendimento aos nossos alunos, na IES, nos processos, e por fim, oferecer melhor condição de trabalho para nos tutores (T8).

Os dados coletados permitem pensar que, embora esses docentes-tutores tenham enfatizado a importância da regulamentação trabalhista para essa atividade, isso por si só não garante a valorização da categoria. Além disso, entre eles parece haver ainda pouco conhecimento sobre os agravos à saúde que

possam emergir dessa modalidade de trabalho, ou seja, fazem menção a eles, mas sem a devida associação com suas repercussões à própria saúde. Há indícios de que são mais motivados a esse trabalho pelo prestígio social que lhes confere. Ser docente-tutor diante da sociedade é o suficiente, não obstante as condições às quais são expostos.

Considerações finais

De um modo geral, os docentes-tutores pesquisados atribuem um valor positivo à EaD, entendendo-a com uma oportunidade para seu crescimento profissional. Sobre as repercussões dessa atividade na saúde do docente-tutor, constatou-se a importância da família e dos amigos como apoio nas situações difíceis: preconceito da sociedade na utilização dessa modalidade; base precária de conhecimentos dos alunos; falta de tempo dos docentes-tutores para interagir no AVA; dificuldades inerentes às novas tecnologias, por parte dos alunos; falta de estrutura da instituição; falta de regulamentação trabalhista; falta de acessibilidade às questões das tecnologias; cobranças; viagens de trabalho em situações perigosas; capacitação profissional fraca para a função; cansaço; e, baixa remuneração.

Todavia, 62% deles responderam que consideram as condições de trabalho ótimas. Isso permite supor pouca associação

entre elas e os agravos que podem gerar à própria saúde, do ponto de vista biopsicossocial, colocando em risco a capacidade de eles enfrentarem as diferentes dificuldades a que estão submetidos. São inúmeras as situações às quais se submetem e que lhe exigem enfrentamento de dificuldades nas suas rotinas de trabalho. Por ora, o sofrimento advindo do trabalho não sugere força, mediante a satisfação que auferem nesse trabalho. Os indicativos de que apresentam potencial de resiliência foram expressos por meio de características de enfrentamento e adaptação positiva, especialmente na manutenção de uma postura esperançosa quanto ao futuro.

Referências

ASSIS, S. G. D.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo; Edições 70, 2011.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados. 2006.

BERNARD, B. Applications of resilience: Possibilities and promise. In: GLANTZ, M.; J. JOHNSON (eds.). **Resilience and development**: positive life adaptations, New York: Plenum Publishers, p. 269-277, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes de base da educação nacional. Disponível em: <https://ead.ufsc.br/blog/2008/01/04/decreto-5622/> Acesso em dezembro 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. Sistema Único de Saúde / Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Sistema Único de Saúde** (Coleção Para Entender a Gestão do SUS 2011,1) – Brasília: CONASS, 2011. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/para_entender_gestao_sus_v.1.pdf. Acesso em: 12 jun. 2013.

CASTELLS, M. **Galáxia da Internet**: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian 2002.v.1.

_____. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M; CARDOSO, G. **A Sociedade em Rede**: Do Conhecimento à Ação Política. Conferência Promovida pelo Presidente da República. Lisboa/PT: Centro cultural de Belém, mar. 2005. Disponível em: <http://biblio.ual.pt/Downloads/REDE.pdf> Acesso em janeiro 2014.

COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs). **Psicologia da educação virtual**: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

D'AMARAL, M. T. Sobre "sociedade do conhecimento": um labirinto e uma saída. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 152, p. 33-42, jan./mar. 2003.

DÁVILA CALLE, G. A.; DA SILVA, E. L. Inovação no contexto da sociedade do conhecimento. **Revista Textos de la CiberSociedad**, n. 8, 2008. Temática Variada. Disponible en <http://www.cibersociedad.net> Acesso em janeiro 2014.

DEJOURS, C. Por um novo conceito de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v.54, n.14, p.7-11, 1986.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

EMERENCIANO, M. S. J.; SOUSA, C. A. L.; FREITAS, L. G. Ser Presença como Educador, Professor e Tutor. **Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)**, 2007. Disponível em:
<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>. Acesso em 24 outubro 2013.

FLACH, L.; GRISCI, C. L. I.; SILVA, F. M.; MANFREDINI, V. Sofrimento psíquico no trabalho contemporâneo: analisando uma revista de negócios. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n.2, p.193-202, 2009.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M. Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2001.

FREITAS, C. *et al.* **Os impactos da tecnologia da informação e comunicação sobre a saúde docente**. 2010. Disponível em:

<http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/> Acesso em 10 de maio de 2013.

FUKS, S. A Sociedade do Conhecimento. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n.152, p.75-101, jan./mar. 2003.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2009.

KAPLAN, H.: Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In: GLANTZ, M.; JOHNSON, J. (eds). **Resilience and development: positive life adaptations**. New York: Plenum Publishers, p. 17-84, 1999.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância: Temas para Debate de uma Nova**, 2001.

MARTINEZ, M. C. **As relações entre a satisfação com aspectos psicossociais no trabalho e a saúde do trabalhador**. São Paulo; 2002. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Saúde Pública da USP.

MASTEN, A. Resilience comes of age: Reflections on the past and outlooks for the next generation of researchers. In: GLANTZ, M.; JOHNSON, J. (eds.). **Resilience and development: positive life adaptations**. New York: Plenum Publishers, 1999.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. O Professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competência: In: MONEREO, C.; COLL, C. (Org.) **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 118-135.

MELILLO, A.; SUÁREZ OJEDA, E. N.; RODRÍGUEZ D. (Comp.).
Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida. Buenos Aires:
Paidós, 2004.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual:** sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação)— Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

MILL, D. R.; SANTIAGO, C. F.; VIANA, I. S. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista extra-classe**, v.1, n.1, 2007. Disponível em: <http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/341.pdf>. Acesso em março 2015.

MILL, D. *et. al.* O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. São Carlos-SP: 2008. **Cadernos da Pedagogia**, Ano 02, v. 2, n.4, agosto/dezembro 2008

MINAYO-GOMES; THEDIM-COSTA, A. construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas. **Cad. Saúde Pública**, n.13, (Supl. 2), p.21-31, 1997.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. São Paulo. **Ciências da Informação**, v.26, n.2, mai-ago. 2006.

NISKIER, A. **Educação a Distância:** A Tecnologia da Esperança. São Paulo: Loyola, 1999. Cengage Learning, 2007.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância:** experiências e estágios da discussão numa visão internacional. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2009.

POZO, J. **Aquisição de conhecimento**: quando a carne se faz verbo. Tradução de Antônio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, C. J.; MUNIZ, M. K. C. B. O teletrabalho à luz do artigo 6º da CLT: o acompanhamento do direito do trabalho às mudanças do mundo pós-moderno. **Rev. Trib. Reg. Trab.** 3ª Reg., Belo Horizonte, v. 57, n.87/88, p. 101-115, jan./dez. 2013. Disponível em:
http://www.trt3.jus.br/escola/download/revista/rev_87_88/claudio_jannotti_rocha_e_mirella_karen_carvalho_bifano_muniz.pdf
Acesso setembro 2016.

SÁ, I. M. A. **Educação a Distância**: Processo Contínuo de Inclusão Social. Fortaleza: C. E. C., 1998.

SCHRÖEDER, C. S.; KLERING, L. R. On-line focus group: uma possibilidade para a pesquisa qualitativa em administração. **Cadernos EBAPE. BR** (FGV), v. 7, p.333-348, 2009.
TECCHIO, E. L. *et al.* **Competências Fundamentais ao Tutores de Ensino a Distância**. 2008 Disponível em:
<<http://WWW.abed.org.br/congresso>>. Acesso em 15 janeiro 2013.

VAUGHN, S. *et al.* **Focus group interviews in education and psychology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996.

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.

MOTIVAÇÃO PARA ESCOLHA PROFISSIONAL DE ENFERMEIROS

Gláucio Souza
Maria Ângela de Paula Boccara

Introdução

Este estudo é originário de pesquisa e dissertação desenvolvidas no Programa de Mestrado, sobre o processo de construção da identidade profissional de enfermeiros.

Escolher uma profissão por vezes refere-se, não apenas ao início de uma carreira, mas também à continuidade de uma trajetória profissional em determinada área ou ocupação.

Questões relacionadas a enfrentar e vencer desafios, capacidade de amar, ter segurança, profissionalizar-se e obter um trabalho que traga dignidade devem considerar aspectos básicos de saúde e necessidade da população (HORTA, 1979).

O ser humano vive em constante relação com o universo, e permanentemente dá e recebe energias. Distingue-se dos demais seres por sua capacidade de reflexão. Tem o poder de imaginação, é capaz de tomar decisões, mudar sua própria história, planejar seu

futuro, e busca uma profissão que lhe agrade e lhe traga status (HORTA, 1979).

A escolha profissional não tem hora certa para acontecer. Pode iniciar-se ainda na infância, por meio de brincadeiras, ou por influências dos familiares, pois muitos acabam seguindo a profissão de seus pais, mas também pode ocorrer na adolescência ou na vida adulta. A profissionalização é uma etapa conflituosa da vida, e algumas pessoas a consideram uma “tortura”, devido a cobranças da família, amigos ou da sociedade. Parece que todos esperam uma decisão que a pessoa não está preparada para tomar (FILIZATTI, 2003).

Embora a escolha profissional esteja associada à adolescência, o ato de decidir constitui momento difícil para todos, em qualquer época. Não se trata apenas de iniciar novas tarefas e executar novas atribuições; trata-se de um momento em que o indivíduo se apropria de uma nova identidade. Assim, mais urgente do que a questão “O que quero fazer?”, surge a questão “Quem quero ser daqui em diante?” (VALORE, 2008, p. 66).

De maneira geral, a sociedade cobra o momento da escolha profissional com intenso enfoque no futuro. Há que se considerar que o passado de cada um influencia, no momento da escolha, pois as convivências pregressas conhecidas como processo de

socialização auxiliam na formação da personalidade (DUBAR, 2005).

Rodrigues e Bormio, (2008) afirmam que a escolha profissional é um dos momentos em que a pessoa desenvolve sua personalidade. A integração social é determinante, nesse processo em que a identidade profissional se estabelece. O indivíduo deve empregar esforço e aceitar desafios, na busca de uma totalidade que nunca será plena, pois se trata de um processo dinâmico.

A responsabilidade pelo sucesso profissional, planejamento da carreira e crescimento profissional não devem ser atribuídos apenas às instituições. No contexto atual do mercado de trabalho, um profissional que pretende ser reconhecido e valorizado deve observar as capacitações, pois a pessoa empreendedora que se atualiza geralmente alcança espaços de destaque no mercado de trabalho. Além disso, consegue elevar as oportunidades de crescimento, sucesso e manutenção de seu lugar no mercado profissional (NEPOMUCENO; WITTER, 2010).

Na enfermagem, a procura pelo aprimoramento é uma tendência. A graduação torna-se, portanto, objetivo dos auxiliares e técnicos de enfermagem. Considera-se que existam diversos motivos que levam esses profissionais a optarem pelo curso de graduação na mesma área de atuação, a saber: ascensão profissional, ampliação do conhecimento em relação às práticas da

profissão e à tomada de decisão; maior prestígio profissional na sociedade e na equipe de saúde, pois, depois de formado, assumirão a liderança da equipe de enfermagem, conquistando posição de destaque entre os pares; e, melhores condições de vida, em virtude da ascensão salarial (MEDINA; TAKAHASHI, 2003).

No vasto universo da problemática da escolha profissional, as pessoas devem observar as transformações do mercado de trabalho e as relações sociais existentes. Devem também buscar espaços de conhecimentos e discussões acerca da profissionalização.

Estudos realizados nas últimas décadas buscam descobrir e interpretar aspectos característicos da profissão de enfermeiro, principalmente em relação ao percurso das pessoas e aos motivos que as levam a escolher essa profissão.

Assim, considerando que a questão da escolha da profissão deve ser estudada, objetivou-se, neste estudo, compreender os sentimentos dos enfermeiros que já atuaram em outras categorias profissionais da enfermagem e as influências que sofreram. Objetivou-se, também, conhecer sua motivação para escolher essa profissão.

Método

Trata-se de pesquisa descritiva, exploratória, com abordagem qualitativa, realizada em quatro instituições de saúde de três municípios do médio vale do Paraíba, no estado de São Paulo.

A coleta dos dados ocorreu após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Taubaté (UNITAU), conforme parecer número 423.177, e autorização formal das instituições de saúde em que o estudo foi realizado. Observaram-se as recomendações da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

A população deste estudo foi constituída por 12 enfermeiros que já atuaram em outras categorias da equipe de enfermagem. Os critérios adotados para seleção dos sujeitos foram: enfermeiros graduados, especialistas ou não, que já fizeram parte de outra categoria profissional, na equipe de enfermagem; enfermeiros em pleno exercício da profissão, nas diversas áreas de atuação do profissional, pré-hospitalar, intra-hospitalar ou extra-hospitalar, com diferentes experiências e práticas de enfermagem; enfermeiros que aceitaram participar do estudo.

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica de entrevista. Os encontros foram gravados, após autorização dos sujeitos. Para isso, utilizou-se um gravador digital.

Após a fase da coleta, os dados foram transcritos na íntegra. Em seguida, realizou-se leitura minuciosa do conteúdo apreendido no campo de investigação. Para interpretar os dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que analisa as comunicações de forma sistematizada e permite ao pesquisador descrever o conteúdo da mensagem que se estuda, dos indicadores quantitativos ou não, da produção e da recepção de variáveis nela inferidas (BARDIN, 2011).

Resultados e Discussão

Unidade Temática – MOTIVAÇÃO PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO

A escolha de uma profissão é tarefa que se inicia de forma inconsciente ainda na infância. Nessa fase, a criança pode identificar-se com a profissão de seus pais e demonstrar interesse, seguindo assim o mesmo caminho. No entanto, considera-se que seja na adolescência que a escolha ganha força, podendo, por vezes, estender-se para a fase da vida adulta (RODRIGUES; BORMIO, 2008).

Durante o período da escolha profissional, o indivíduo começa a pensar no futuro, sendo sua preocupação maior a escolha de uma atividade que lhe traga satisfação pessoal, (RODRIGUES; BORMIO, 2008).

Pensar no futuro pode ajudar a traçar planos e elaborar estratégias para vencer as dificuldades na vida pessoal e profissional. No momento de escolher uma profissão, a pessoa pode ser influenciada por fatores psicológicos ou comportamentais, sociais e culturais. É importante que conheça suas habilidades, gostos e limitações, pois precisa ter consciência do que deseja para o futuro. Conhecendo-se, poderá optar por uma profissão compatível com seu interesse e com seu desejo de realização profissional.

Neste estudo, por meio da análise das entrevistas dos participantes, a Temática Motivação pela profissão da enfermagem encontra-se reunida em cinco subtemas, a saber: **IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO, INFLUÊNCIAS E CONTATOS SOCIAIS VIVENCIADOS, RESPEITO/ CRESCIMENTO PROFISSIONAL, AMPLIAR SEU CONHECIMENTO, ASCENSÃO SALARIAL.**

De acordo com os relatos de quatro entrevistados, o sentimento de **IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO** (ou com suas atividades específicas) iniciou-se desde a infância, originando o

primeiro subtema desta unidade temática, demonstrado nos depoimentos que seguem:

Meu interesse pela enfermagem iniciou muito cedo, desde criança eu sempre gostei de ajudar as pessoas, ninguém da minha casa podia ficar doente, lá estava eu em cima oferecendo ajuda (Enf. 2).

Desde muito cedo sempre gostei de ser útil para as pessoas, sempre fui muito curiosa, lembro que desde criança eu gostava de brincar de cuidar das pessoas, brincava muito de médico, cuidava da minha irmã menor, minha mãe adorava isso, hoje eu brinco que ela rezou muito para me tornar enfermeira, pois na minha família só eu sou da área da saúde, a maioria são advogados, meus primos e irmãos (Enf. 7).

Na verdade, quando eu era criança eu queria ser veterinária, porque gostava muito de animais, então, sempre tive essa vontade de estar auxiliando. Hoje percebo que sempre me interessei pela área, e foi só quando me tornei adulta é que isso ficou claro em minha cabeça, aí então resolvi buscar uma profissão que desse essa oportunidade, então me identifiquei com a profissão da enfermagem. Hoje sou muito feliz por ser enfermeira (Enf. 12).

O desejo de ser útil e de realizar assistência ao próximo compõe a imagem de ser enfermeiro. Neste estudo, alguns participantes fizeram referência ao relacionamento com as pessoas

e ao desejo de ser útil, de auxiliar o próximo, o que lhes despertou a vontade de abraçar a profissão. Esse desejo de cuidar constituiu um elemento motivador que os levou a optar pela enfermagem.

O ser humano sempre foi dotado de atitudes de auxílio e ajuda ao próximo, na dimensão física, psíquica, social e/ou espiritual. A partir dessa compreensão, é possível considerar o cuidado e a solidariedade como inseparáveis do ser humano, na medida em que se pressupõem carinho, zelo e atenção. A escolha da profissão deve estar alicerçada em critérios que enfatizem, não apenas os conceitos de sua área profissional, mas também os atributos pessoais, como o desejo e o gosto de realizar uma tarefa. Deve estar alicerçada também em aspectos psicológicos e, especialmente, em motivação (BACKES, 2006).

Com frequência o momento da escolha profissional pode ser conflituoso, pois a pessoa depara uma multiplicidade de profissões, áreas de estudo e cursos. A princípio, tentará se nortear pelo mapa representacional que ela própria constitui sobre a profissão, com base na sua trajetória de vida e na sua posição sociocultural e econômica. Quando reflete e pensa em uma profissão, busca com frequência elementos que forneçam segurança e tranquilidade, por exemplo, profissão em que se é dignamente remunerado, área em que não se permanece desempregado, entre outros, diminuindo assim a ansiedade.

Entretanto, isso nem sempre condiz com a realidade que a pessoa está vivenciando no processo de escolha de uma profissão e com a situação do mercado de trabalho (ANDRADE; MEIRA; VASCONCELOS, 2002).

Dessa forma, a pessoa tem de encontrar maneiras de driblar dificuldades e vencer essa etapa do processo de escolha profissional, quando terá, então, de assumir responsabilidades para vencer a nova etapa (LARA *et al.*, 2005).

O período de escolha é marcado pela dualidade entre o modelo ideal e o modelo prático. O primeiro modelo está relacionado com a escolha por uma profissão digna; já o segundo é aquele em que acontece a interação entre os elementos de referência. Portanto, é o momento em que o indivíduo projeta uma carreira, isto é, em que realiza uma identificação antecipada com determinada área. É uma das fases por meio da quais o sujeito constitui sua identidade profissional (DUBAR, 2005).

Soares, Aguiar e Guimarães (2010) afirmam que, apesar de o processo de identificação com a profissão iniciar-se muitas vezes na infância, é na adolescência ou na vida adulta que ocorre de fato a escolha profissional. É um momento de transição no qual se efetua a reorganização de um modelo profissional a ser seguido. É a passagem do mundo da infância para o mundo adulto. Os autores

consideram que seja um dos momentos que demarcam a constituição da identidade profissional de uma pessoa.

No momento de profissionalização a pessoa escolherá o perfil, o modo de vida e de agir, sendo importante enfatizar também que se trata de um processo de socialização, passível de transformações. Por ser a identidade também um processo temporal, considera-se que o ser humano nunca estará pronto, muito menos sua identidade estará totalmente constituída, pois está em constante movimentação e reestruturação (DUBAR, 2005).

A identificação com a área profissional é, sem dúvida, o ponto que impulsiona a escolha do curso; porém os argumentos que as pessoas utilizam para justificar a escolha por uma profissão demonstram o quanto foram marcantes as influências do processo de socialização a que foram submetidas no âmbito escolar e no familiar, e/ou as experiências com outras pessoas (VOLPATO, 2011).

Para Almeida (2009), a escolha por uma profissão é uma das decisões mais sérias da vida de um indivíduo, visto que determinará o seu destino, o seu estilo de vida, a educação que deverá buscar. O autor afirma ainda que é nesse momento que se inicia o processo de formação da identidade profissional e em que se determinam os pares com os quais irá conviver no dia a dia de

trabalho; portanto, escolher errado uma profissão significa escolher errado um modo de vida.

O ser humano sempre está em busca de sua identidade, sendo a profissionalização o período em que essa busca se acentua. Na adolescência, o jovem encontra-se numa fase de transição: de um lado estão os interesses próprios de criança e, do outro, o mundo adulto. Todavia, escolher uma profissão não é somente fruto de uma decisão realizada por alguém que tem a intenção de profissionalizar-se e, sim, de alguém que tem a consciência de construir sua história de vida e a própria identidade. Isso porque a escolha pela profissão deriva da estrutura que o indivíduo interiorizou em sua trajetória de vida anterior, a qual conduzirá o presente com repercussão no futuro. Portanto, considera-se que a escolha por uma profissão e a construção da história de vida e da identidade profissional resultam de experiências e vivências ao longo da trajetória de vida.

Levenfus (2001) compartilha dessa visão, ressaltando que a escolha profissional leva a pessoa a construir sua própria identidade, porém isso só poderá ocorrer se tiver realizado o processo de separação-indivuação, que é composto por quatro subfases: (1) **diferenciação** – acontece quando o bebê realiza recordações de idas e vindas da mãe e experimenta situações boas e más, passando a reconhecer o mundo; (2) **exploração** –

caracterizada pela capacidade da criança para separar-se da mãe fisicamente e buscar experiências com outras pessoas; (3) **reaproximação** – antes a criança apresentava desinteresse pela mãe, agora quer compartilhar suas conquistas e tem medo de perder o amor do objeto (mãe), é o momento em que inicia o uso do pronome pessoal “eu”; (4) **individuação** – caracteriza-se pelo fortalecimento da estabilidade emocional do objeto e do sujeito - a criança deverá ter adquirido um sentido de identidade estável.

Considera-se, então, que a constituição da identidade é um processo que se inicia na infância, mas que se diferencia do processo de identificação do adolescente e do adulto. Na infância a criança tem como base de identificação a figura dos pais, elementos que auxiliam na constituição da identidade. Na fase da adolescência e da vida adulta, outras figuras tomam lugar de maior importância, ocorrendo, inclusive, a perda do lugar dos pais, a saber: o grupo de amigos; os personagens que se evidenciam nos esportes, música, cinema e televisão, os professores. Portanto, considera-se que a escolha profissional contribui para construção da identidade, por se tratar de processo de socialização que cada ser humano experimenta e por meio do qual vivencia situações diferentes com seus pares, dependendo de cada contexto que vivencie (DUBAR, 2005).

A individuação é vista como um último passo para a constituição da identidade profissional, porém não está bem consolidada, sendo ainda uma identidade precária, sempre em construção (LEVENFUS, 2001).

Bohoslavsky (1998) afirma que uma das tarefas das pessoas é a estruturação da identidade. Embora esse processo comece a ser modelado desde o início da vida, a identidade estrutura-se e ganha forma ao longo da vida de cada um, estando alicerçada em inúmeras identificações, como: em casa com a mãe e o pai, depois com outros membros da família e, finalmente, com professores, amigos, ídolos e pessoas da sociedade. Sendo assim, considera-se que durante a vida ocorrem várias rupturas, uma vez que são vários os períodos de transição – da vida infantil para a adolescência e daí para a vida adulta.

Nepomuceno e Witter (2010) afirmam que as principais fontes de influência na decisão profissional são as relações interpessoais com mãe, pai, colegas, irmãos, outros familiares e professores (DUBAR, 2005). Neste estudo, alguns participantes relataram que o fator motivador e os primeiros contatos com a profissão da enfermagem ocorreram por meio de **INFLUÊNCIAS E CONTATOS SOCIAIS VIVENCIADOS** ao longo da trajetória de vida de alguém próximo, o que deu origem ao segundo subtema desta unidade temática, a saber, amigos, parentes, professores.

Ocorreram, ainda, por meio de veículos de comunicação, entre outros. Observem-se os recortes que seguem:

Escolhi a profissão da enfermagem por que me inspirei em minha professora, era uma pessoa muito dócil, se preocupava com as pessoas, ela que me incentivou. [...]. Aí, procurando atender a minha professora, comecei a ler sobre as profissões. Foi assim que encontrei a enfermagem (Enf. 1).

Meu irmão que me influenciou, ele era militar e queria que eu fosse também, me disse que através da enfermagem eu conseguiria mais fácil. Entrei na enfermagem, fiquei impregnada (Enf. 3).

A minha escolha foi por conta própria, mas fui também um pouco influenciado por colegas da profissão, os enfermeiros, eles que me motivaram a fazer a enfermagem (Enf. 4).

O que me motivou a escolher a enfermagem foi minha mãe. Ela é minha grande inspiradora, ela sempre me motiva. Ao lado dela sinto vontade de continuar a cada dia mais na enfermagem (Enf. 6).

[...] meu avô foi meu grande inspirador. Antes dele falecer prometi a ele que nunca deixaria ninguém sofrer como ele sofreu e que sempre ajudaria e tentaria fazer todos esquecer o lado ruim de estar doente. Foi ele meu grande motivador, é a ele que devo tudo isso (Enf. 8).

Duran (2010) considera a escolha pela profissão a realização de um sonho pessoal, muitas vezes com a concordância, aceitação e motivação da família.

A escolha de uma profissão é o resultado de um processo que se desenvolve desde criança, no meio familiar, escolar e social. Muitos se sentem inseguros no momento da escolha profissional, colhendo então a opinião de colegas, parentes e pais, que podem exercer forte influência, nessa fase. A escolha coloca em jogo a história de vida da pessoa, a sua posição dentro da família e a posição da família na sociedade. A profissão dos pais e dos avós pode exercer forte influência no momento da escolha profissional, pois muitos seguem o exemplo de um familiar, principalmente quando ele é bem-sucedido na vida profissional, tendo em vista que o ser humano tende a repetir o que dá certo (LUCHIARI, 1996).

Esses resultados vão ao encontro dos achados do estudo de Ojeda *et al.* (2009), que evidenciaram que a escolha da profissão esteve fortemente ligada às influências da família, o que leva a crer que muitos candidatos inicialmente vão para a faculdade simplesmente para agradar familiares. Durante o processo de formação, ao se confrontarem com os conhecimentos das áreas, os estudantes de enfermagem, fisioterapia e nutrição que fizeram parte do estudo reafirmaram sua escolha, decidindo permanecer na profissão. Para esses autores, tanto o sucesso quanto a

identidade profissional estão também vinculados à imagem pessoal, à representação social e à área de escolha.

Os resultados dos estudos de Nepomuceno e Witter (2010) também coincidiram com o que se encontrou neste estudo. Os autores demonstraram, por meio das opiniões dos participantes, que as principais fontes de influências no momento da escolha da profissão foram a família, os colegas, os irmãos e os professores.

Nepomuceno e Witter (2010) consideram a família a principal fonte motivadora, pois exerce forte influência no momento da profissionalização. As relações interpessoais com colegas e professores também foram citadas pelos estudantes como influências positivas.

Em estudo cujo objetivo foi verificar as percepções dos adolescentes quanto à influência da família no momento da escolha profissional, Nepomuceno; Witter (2010) observaram que ela foi considerada como um dos fatores que exercem influência e motivação no desenvolvimento da carreira profissional. Nesse estudo, os participantes perceberam a família como o alicerce, o porto seguro para tomada de decisão, no momento da escolha profissional.

A escolha pela profissão, de certa forma, estimula a fantasia e motiva os jovens a realizarem aquilo que a família não realizou ou a continuarem atividades já iniciadas e desenvolvidas.

Portanto, a família constitui um elo entre o social e o indivíduo, tendo responsabilidades referentes aos valores morais e à cultura (SILVA, 1996).

A questão da família é um fator que influencia no momento da escolha pela profissão (Almeida, 2009). Em seu estudo, a autora aponta a questão do sexo feminino, pois, apesar de muitos citarem os parentes (pais, irmãos, tios) como influência no momento da escolha profissional, a figura da mãe ganhou destaque. Foi citada como um modelo, uma referência, nesse momento, devido a sua participação ativa na educação dos filhos e porque as mulheres tendem a procurar mais as ações consideradas femininas.

Os pais não são os únicos responsáveis pelo desenvolvimento de seus filhos (SANTOS, 2005). A evolução do jovem é também determinada por outros acontecimentos ao longo da vida; logo, deve-se considerar o contexto social. O momento da escolha profissional é amplo e complexo, e todos os fatores devem ser examinados.

Assim, o processo de escolha de uma profissão é baseado na realidade que a pessoa vivencia em meio aos familiares e seus pares. O indivíduo, nesse momento, tem a oportunidade de construir a sua história sob influências de seus pais e de terceiros. É quando decide e, ao mesmo tempo, inicia a construção de sua identidade profissional. Trata-se de um momento conflituoso, mas

necessário, para que busque forças dentro e fora de casa (SANTOS, 2005).

Mesmo já atuando na enfermagem em outras categorias, o interesse em começar a trabalhar como enfermeiro foi evidenciado nas falas de alguns dos participantes do estudo, demonstrando o sentimento de **RESPEITO/ CRESCIMENTO PROFISSIONAL**, terceiro subtema desta unidade temáticas:

Resolvi buscar a profissão de enfermeiro por que queria crescer dentro da área, de ganhar bem e ser respeitada pelos colegas da profissão (Enf. 1).

[...] queria me colocar no mercado, o que queria mesmo é conquistar um local no mercado de trabalho se reconhecido e respeitado (Enf.2).

No início dessa nova categoria, ou seja, quando estava prestes a me tornar enfermeira, as minhas expectativas eram de me aperfeiçoar nas atividades exercidas, já como técnica, tinha o maior desejo de crescer dentro da profissão (Enf.3).

[...] sempre tive em mente que a partir do momento que me tornasse enfermeira cresceria muito dentro da área da enfermagem (Enf. 9).

A minha expectativa em procurar a graduação era de crescer profissionalmente (Enf.10).

[...] queria conseguir respeito pelos colegas e pelos médicos

nessa nova categoria (Enf. 11).

[...] busquei a graduação porque tinha expectativa de estar crescendo na área da enfermagem e conquistar respeito por todos (Enf. 12).

A busca por crescimento pessoal, profissional e conhecimentos constitui fator motivador na decisão de cursar a graduação em enfermagem, conforme depoimentos dos participantes do estudo. No Dicionário online MICHAELIS (2014), a palavra *reconhecimento* significa admitir como legal, bom, verdadeiro ou legítimo aquilo que se almeja.

Sousa *et al.* (2010), em estudo cujo objetivo foi identificar as percepções de alunos recém-admitidos no curso de graduação em Enfermagem acerca da profissão, evidenciaram que os fatores motivadores para buscar esse curso foram: respeito, crescimento profissional e aumento de salário.

O profissional não escolhe trabalhar somente para satisfazer suas necessidades de subsistência, pois tem como objetivo, também, firmar-se como profissional. Em sua trajetória, cria estratégias para se transformar, de maneira individual e coletiva, por meio das ações e atividades que lhe competem, buscando nos relacionamentos a construção de sua identidade (DUBAR, 2005).

O profissional busca, assim, melhorar seu status, para ser

reconhecido em sua área de atuação. Tem como objetivo conquistar lugar na equipe de enfermagem e de saúde. Para isso, é necessário dedicação, que favorece a identificação com seu trabalho e, conseqüentemente, contribui para reflexões acerca da construção de sua identidade profissional (LEOPARDI, 1999).

O indivíduo transforma-se, ao longo de sua trajetória de vida. Essas transformações são simultâneas, ou seja, ocorrem individualmente e coletivamente, de forma subjetiva e objetiva, construindo o indivíduo e definindo as instituições. Ocorre dupla transação – interna (interior do indivíduo) e externa (entre o indivíduo e as instituições sociais com os quais interage). Essas transações e transformações fundamentam a construção da identidade profissional (DUBAR, 2005).

A Enfermagem desenvolve-se como profissão pautada nos conhecimentos empíricos e teóricos fundamentados em múltiplas competências profissionais. O enfermeiro, profissional com formação generalista, deve ter pensamento crítico e reflexivo. Deve ser capaz de conhecer e identificar os problemas de saúde-doença do perfil epidemiológico nacional e de intervir neles, com ênfase na sua região de atuação. Deve identificar as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes, segundo estabelece a portaria nº. 1518, de 14/05/2000 da Secretaria de Educação Superior Departamento de Política do Ensino Superior da Comissão

de Especialistas de Ensino de Enfermagem. Esse contexto estabelece ao enfermeiro o respeito, a conquista de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências (BRASIL, 2000).

Para atingir melhor desempenho e conquistar respeito e sucesso profissional, as pessoas devem sair da zona de conforto, partindo em busca do conhecimento. O estudo é um dos caminhos indicados para o desenvolvimento do comportamento que o autor chama de Inteligência Profissional (LIMA, 2007).

A identificação com a área de atuação profissional e com os membros de referência decorre do que Dubar (2005) chama de uma “frustração relativa”, pois o sujeito se compara com seus pares que estão em situação de status social superior. Essa comparação, de certa forma, estimula a pessoa a buscar um lugar de destaque em sua equipe, aprimorar seu conhecimento, conquistar ascensão profissional e salarial e melhorar suas condições de vida.

Dubar (2005) afirma ser necessária a aquisição de novos conhecimentos na área escolhida, o que refletirá na constituição da identidade profissional. Segundo o autor, o processo de profissionalização e a inserção no mercado de trabalho constituem etapas importantes para a constituição da identidade, visto que nessas fases são estabelecidas novas relações e formas de aprendizado. Ao longo da trajetória de vida, a pessoa vai se

moldando, modificando-se de acordo com o contexto e adaptando-se conforme a necessidade do dia a dia.

Neste estudo, percebeu-se, nos recortes das falas, que, mesmo atuando em outras categorias da profissão, os participantes buscaram a graduação em enfermagem com vistas a **AMPLIAR SEU CONHECIMENTO**. Este é o quarto subtema desta unidade temática.

Procurei a graduação porque tinha certeza que meu conhecimento melhoraria, e assim me destacaria dentro da profissão (Enf.6).

[...] procurei a graduação porque queria aumentar meu conhecimento e ser uma pessoa que todos respeitassem com muito conhecimento do que estava fazendo (Enf.8).

Ao me tornar enfermeira, minhas expectativas eram de atuar da melhor forma possível [...] queria melhorar meus conhecimentos através dos estudos (Enf. 11).

A busca pela graduação, citada pelos profissionais, foi considerada como forma de melhorar o conhecimento da área de atuação, elemento constituinte da identidade profissional do enfermeiro. Dubar (2005) considera a busca pelo conhecimento um momento de frustração. Isso porque o indivíduo estabelece comparações com seus pares, desestruturando-se e reestruturando-se. Pode ocorrer, nesse momento, a interação entre os pares relacionais, no contexto da profissão, o que Dubar

denomina de socialização profissional, que produz elementos que servirão de alicerce para a constituição das identidades futuras.

Segundo Roese *et al.* (2005), em estudo sobre a produção do conhecimento na enfermagem, é importante que o enfermeiro busque os conhecimentos condizentes com sua realidade de trabalho, para que consiga ser reconhecido como bom profissional. A produção de conhecimento gerada na graduação, ou mesmo na pós-graduação, fortalece o aprimoramento da prática da enfermagem e auxilia na estruturação da identidade profissional.

Segundo Carvalho e Ceccim (2007), não bastam o conhecimento científico e o tecnológico; é necessário que o profissional desenvolva habilidades e adquira conhecimentos de natureza humanística e social, relativos ao processo de cuidar. Deve desenvolver projetos terapêuticos singulares, formular e avaliar políticas e, por fim, coordenar e conduzir sistemas e serviços de saúde. Considera-se, pois, que essas habilidades levam ao crescimento profissional. Quando executadas com qualidade, o profissional conquista a instituição em que realiza suas atividades e as pessoas com que se relaciona.

Profissionais buscam a graduação como forma de melhorar seu conhecimento; entretanto, após se formarem enfrentam uma nova situação, pois iniciam uma nova forma de relacionamento: passam a compartilhar o mesmo tempo e espaço,

não mais como profissionais de nível superior e de nível médio, mas do mesmo nível. Nessa relação face a face, cada papel tem de ser redefinido (COSTA; MERIGHI, 2008).

A opção pela graduação é uma das formas que o indivíduo tem para se profissionalizar. Por esse motivo, a graduação deve ser um processo de crescimento, de exploração das potencialidades, de reconhecimento, de identificação, de respeito de si ou aceitação de si, de harmonização entre os motivos individuais e os sociais, o que acaba refletindo na qualidade do trabalho.

A graduação em enfermagem passa a ser um meio de crescimento pessoal, profissional e de conhecimento; conseqüentemente, é a possibilidade de mudar de status, dentro de uma equipe (NETO *et al.*, 2008).

Pedro (2011) considera a busca pela graduação uma forma de profissionalização. Deve ser entendida como processo de socialização profissional, visto que é a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários e do senso de identidade ocupacional, e também a internalização das normas ocupacionais típicas de um profissional. Esse processo é considerado como uma das formas que o indivíduo tem para construir sua identidade profissional.

A identidade de uma profissão evolui ao longo da história e da vida, e estrutura-se mediante escolhas que, a qualquer momento, podem apresentar novos significados. A identidade

profissional do enfermeiro é produto de um longo processo histórico que sofre grande influência de vários fatores e contextos sociais.

Nesse sentido, o sujeito sofre influências dos vários grupos sociais a que pertence ou pertenceu, dos sistemas de ensino e da formação-emprego, nos quais passa por experiências que o marcam e que o auxiliam na construção de sua identidade. Considera-se, pois, que o sistema de formação está presente ao longo de toda a trajetória de vida dos indivíduos; sendo assim, poderá interferir na estruturação, visto que eles sempre aprendem e se modificam (PEDRO, 2011).

Para Dubar (2005), as configurações identitárias estão estreitamente relacionadas com as lógicas de formação, não sendo possível dissociar esses dois aspectos. Assim, as escolas têm papel central na produção da profissionalização das pessoas e, por conseguinte, na constituição de sua identidade.

Esse processo acontece ao longo da vida das pessoas, pois a identidade nunca é dada, mas sempre construída e (re) construída, numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável (DUBAR, 2005).

O maior desafio, então, é compreender o indivíduo em sua totalidade, e não apenas como um profissional que adquiriu conhecimentos na graduação ou pós-graduação, visto que, antes de

adquirir determinada habilitação profissional, já tem identidade étnica e religiosa, entre outras.

Nesse sentido, a identidade é uma incerteza, e o indivíduo não pode ser dividido em várias identidades, apesar de sofrer influências de diferentes contextos. A reconstituição identitária está condicionada ao conjunto de experiências e vivências anteriores àquilo que vivenciou (identidades preexistentes), ao presente (o que o indivíduo vivencia) e às identidades futuras (que serão adquiridas) (DUBAR, 2005).

Dentre os diversos motivos para escolher a graduação da enfermagem citados anteriormente (ascensão profissional, melhora do conhecimento científico, status), destaca-se ainda que um grande interesse pela graduação foi de cunho financeiro, o que originou o quinto subtema desta unidade temática - **ASCENSÃO SALARIAL**. Vejam-se os excertos de depoimentos que seguem:

Minhas expectativas ao me tornar enfermeira eram positivas, pensava que me relacionaria bem com a equipe que cuidaria bem do cliente, que meu salário melhoraria (Enf.5).

Quando mudei de categoria, tinha a expectativa de ganhar mais (Enf.6).

Eu tinha muitas expectativas na área pessoal, achava que iria ser uma grande mudança, que meu salário aumentaria (Enf.7).

Tinhas grandes esperanças de que tudo melhoraria e que,

inclusive, meu salário iria aumentar (Enf. 8).

Busquei a graduação de enfermagem por realização profissional, acreditava que estava no caminho certo e que ganharia mais, com isso conquistaria minha independência pessoal e profissional (Enf. 9).

Procurei a enfermagem porque queria ganhar mais (Enf. 11).

Quando escolhemos uma profissão, fazemos alguns planos financeiros, pois sempre quis ganhar mais [...] tinha alguns planos, digamos, financeiro, ao escolher a graduação em enfermagem (Enf.12).

O trabalho dos profissionais de enfermagem, especialmente os de nível médio, associa-se à baixa remuneração salarial, por se tratar de atividade que, ao longo dos anos, foi predominantemente manual. Na atualidade, o componente intelectual como força de trabalho tem favorecido a possibilidade de acumular mais valia aos trabalhos e melhorar as condições financeiras desses profissionais (ANTUNES, 2005).

O Brasil, ao contar com um grande contingente de trabalhadores de nível médio na área da saúde, acumulou uma dívida social e um processo de trabalho precário. Isso porque os grandes diferenciais de remuneração entre os profissionais refletem diretamente nas condições de trabalho, visto que muitos

profissionais com desejo de melhorar sua renda salarial acumulam mais de um emprego, o que os leva ao desgaste e à redução na produtividade (MACHADO *et al.*, 2006).

Achados como esses evidenciam que os alunos, ao ingressarem no curso de enfermagem, reconhecem na profissão uma oportunidade lucrativa, já que a oferta de emprego ainda pode ser considerada satisfatória em todo o território nacional (SOUSA *et al.*, 2010).

A enfermagem permite ingresso rápido no mercado de trabalho, o que favorece possibilidades de melhorias na qualidade de vida. É uma das poucas profissões cujo mercado de trabalho continua em expansão. No entanto, esse mercado de trabalho está mais exigente, procurando selecionar profissionais mais qualificados (MEDINA; TAKANASHI, 2003).

As exigências atuais estão fortemente marcadas pelo crescimento da produtividade e pela inserção de novas tecnologias, situação que pode estar associada à busca pela qualificação profissional. Com isso, os profissionais do nível médio da enfermagem estão buscando a graduação como um meio de crescimento pessoal, profissional e de melhoria salarial (MEDINA; TAKANASHI, 2003).

A busca incessante pela melhora da condição financeira aliada à realização profissional tem sido característica importante

no cenário brasileiro. Em inúmeras áreas, indivíduos já possuidores de atividade laboral remunerada identificam na Educação Superior uma forma de alcançar melhores condições no âmbito pessoal e profissional (MARIN *et al.*, 2014).

A formação escolhida é importante, porque determina as atividades de um profissional, influenciando diretamente questões como a do salário. A aspiração à formação superior em Enfermagem é considerada, por Costa e Merighi (2008), como prioritária, tendo em vista que constitui oportunidade de ascensão profissional e social e, conseqüentemente, melhoria do salário dos profissionais.

Medina e Takahashi (2003) consideram curioso e, ao mesmo tempo inquietante, conhecer o motivo pelo qual o profissional de nível médio de enfermagem busca elevação de grau dentro da mesma profissão. Esses autores afirmam que a escolha não visa apenas a melhores salários, já que os rendimentos dos profissionais dessa área são pouco promissores, quando comparados com os de outras profissões. Nessa perspectiva, Gomes e Oliveira (2005) ressaltam que a diferença entre o enfermeiro e os profissionais de enfermagem de nível médio está no fato de que ele detém o conhecimento do porquê, como e para quê se realiza um procedimento. Ou seja, essa relação saber/fazer, que diferencia o enfermeiro e o torna responsável pela equipe de enfermagem, é

considerada um dos fatores que leva o profissional de nível técnico a escolher a graduação.

Foram diversos os motivos referidos pelos participantes deste estudo que os levaram a escolher a graduação em enfermagem. Salientam-se o respeito, o crescimento profissional, a ampliação do conhecimento e a ascensão salarial. No entanto, independentemente do motivo da escolha por determinada profissão, a pessoa deve considerar seu contato com profissionais da área, os próprios interesses e valores, as especificidades das profissões, os recursos financeiros e pessoais, assim como o tempo de estudo.

Neste momento de pós-industrialização e de globalização, a informação vale mais do que dinheiro, pois a ampliação do conhecimento permite que os profissionais encontrem o melhor caminho para valorização de sua atividade profissional. Enfim, quem tem acesso à informação sabe transformar dados aparentemente sem consistência em conhecimento útil e necessário para sua prática diária (GERSTNER, 2013).

Considerações finais

A escolha e a **Motivação** para se tornar enfermeiro estavam pautadas em idealizações. A identificação com a área da enfermagem, para muitos participantes, foi um desejo manifestado

ainda na infância, na ideia da ajuda ao outro, em meio a influências e contatos sociais que vivenciaram ao longo da trajetória de vida dos familiares, amigos, professores e colegas de trabalho.

Apesar do desejo de trabalhar como enfermeiros, todos os participantes demonstraram diferentes interesses que os motivavam a seguir essa profissão. A escolha pela formação acadêmica veio do desejo de ser um profissional com destaque na profissão e tornar-se referência na equipe de enfermagem e de saúde, em virtude do saber específico da profissão. O ingresso na academia foi apontado como necessidade de aquisição de novos conhecimentos e habilidades, o que deu origem a novos significados ao processo de se tornarem enfermeiros: ampliar o conhecimento, conquistar respeito na área de atuação e melhorar de vida, visto que alguns deles manifestaram também o desejo de ganhar mais.

Os participantes do estudo tiveram vários motivos para escolher a profissão de enfermeiro. Entretanto, evidenciou-se que a escolha foi consolidada em meio a satisfação, pois na maior parte dos relatos dos participantes ficou implícito o desejo pela área. Escolheram a profissão por vontade própria. Assim, importante ressaltar que a satisfação laboral e pessoal apresentará reflexos positivos na sociedade, porque esse profissional desempenhará um papel social.

A pretensão de esgotar o assunto não fez parte dos propósitos do pesquisador. Espera-se que esta pesquisa possa servir como estímulo para outros estudos, com vistas a aprofundar conhecimentos sobre a relação do homem com o seu trabalho.

Referências

ALMEIDA, F. H. **Orientações de pais com filho em processo de escolha profissional** - uma intervenção em grupo interativo. 2009.299 f. Dissertação [mestrado]: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Departamento de Psicologia e Educação Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo.

ANDRADE, J. M.; MEIRA, G. R. J. M.; VASCONCELOS, Z. B. O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. **Psicol. cienc. prof.** Brasília (DF), v. 22, n. 3, set. 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932002000300008>.

ANTUNES, R. L. C. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo (SP): Boitempo; 2005.

BACKES, D. S. Principais razões que motivam os candidatos de nível técnico a uma vaga na profissão de enfermagem. **Esc. Anna Nery. Rev. Enferm.**, v. 10, n. 1, p. 75-80, abr. 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação Vocacional**: A Estratégia Clínica. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 222 p.

BRASIL. **Portaria nº 1518 de 14 de junho de 2000**. Secretaria de Educação Superior. Departamento de Política do Ensino Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Enfermagem. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CARVALHO, Y. M.; CECCIM, R. B. **Formação e educação em saúde**: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, G. W. S. *et*

al. (Org.). Tratado de Saúde Coletiva. São Paulo: HUCITEC; FIOCRUZ: Rio de Janeiro, 2007. Cap. 5. p. 170.

COSTA, M. L. A. S.; MERIGHI, M. A. B.; JESUS, M. M. C. P. Ser enfermeiro tendo sido estudante-trabalhador de enfermagem: um enfoque da fenomenologia social. **Acta. Paul. Enferm.** [online] 2008. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307023823003>>. Acesso em: 20 de outubro de 2013.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURAN, M. C. Profissão docente: desafios de uma identidade em crise. **Rev.Brasil.Pesq. Form. Profess.**, v.2, n. 2, jan./jul. 2010.

FILIZATTI, R. O desafio da escolha profissional. **Psico-USF**, v. 8, n. 1, p. 93-94, Jan/Jun. 2003.

GERSTNER. H. Por que a TI é a profissão do futuro. 2013.

Disponível em:

<<http://www.baguete.com.br/artigos/1190/henrique-gerstner/18/02/2013/por-que-a-ti-e-a-profissao-do-futuro>>.

Acesso em 01 de junho de 2015.

GOMES, A. M. T.; OLIVEIRA, D. C. A representação social da autonomia profissional do enfermeiro na Saúde Pública. **Rev.Bras.Enferm**, Brasília (DF), v. 58, n. 4, p.393-98, julh./agos. 2005.

HORTA, W. A. **Processo de Enfermagem.** São Paulo. EPU, 99 p.1979.

LARA, L.D. *et al.* O adolescente e a escolha profissional: compreendendo o processo de decisão. **Arq. Ciênc. Saúde.**

Unipar, Umuarama (PR), v. 9, n. 1, p. 57-60, jan./abr. 2005.

LEOPARDI, M.T. **Processo de trabalho em saúde: organização e subjetividade**. Florianópolis: Ed. Papa-Livros;1999.

LEVENFUS, R. S. **Psicodinâmica da escolha profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 296 p.

LIMA, A. Inteligência Profissional. **Netsaber Artigos**, Brasil, 2007. Disponível em:
<http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_1542/artigo_sobre_inteligencia_profissional>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2013.

LUCHIARI, D. H.S. Os desejos familiares e a escolha profissional dos filhos. **Rev. Ciênc. Human**. Florianópolis (SC), v. 14, n. 20, p. 81-92, set. 1996.

MACHADO, M. H. *et al.* **Análise da força de trabalho no setor saúde no Brasil: focalizando a feminização** [Internet]. Rio de Janeiro (RJ): Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz. Escola Nacional de Saúde Pública “Sergio Arouca”; 2006.

MARIN, M. J. S. *et al.* Estudantes de curso técnico em enfermagem e sua motivação para o trabalho em enfermagem. **Rev. Escol. Enferm. USP**, São Paulo (SP), v. 16, n. 2, p. 401-7, abr./jun. 2014.

MEDINA, N. V.; TAKAHASHI, R. T. A busca da graduação em enfermagem como opção dos técnicos e auxiliares de enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 37, n.4, p. 101-8, 2003.

MICHAELIS. **Dicionário online**. 2014. Disponível em:

<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?typ ePag=novaortografia&languageText=p>>. Acesso em 20 de fevereiro 2015.

NEPOMUCENO, R. F.; WITTER, G. P. Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. **Psicol. Esc. Educ.** São Paulo (SP), v. 14, n. 1, p. 15-22, set. 2010.

NETO, F. R. G. X. *et al.* Auxiliares e técnicos de enfermagem na saúde da família: perfil sócio demográfico e necessidades de qualificação. **Trabalh. Educ. Saúde**, v. 6, n. 1, p. 51-64, mar./jun. 2008.

OJEDA, B. S. *et al.* Acadêmicos de enfermagem, nutrição e fisioterapia: a escolha profissional. **Rev. Latino-Am. Enferm.** Ribeirão Preto (SP), v. 17, n. 3, maio/junho. 2009.

PEDRO, A. J. M. D. **Percursos e identidades.** A (re) construção da identidade profissional do docente de enfermagem: o olhar dos docentes. 420 f. Tese [Doutorado]: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Ciências da Educação, Lisboa, 2011.

RODRIGUES, A. C. L.; BORMIO, S. N. G. **Escolha profissional:** tarefa complexa na adolescência? II Simpósio Internacional de Educação Linguagens Educativas. 2008. Disponível em: <http://www.usc.br/biblioteca/pdf/sie_2008_complexa.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2014.

ROESE, A. *et al.* A produção do conhecimento na enfermagem: desafios na busca de reconhecimento no campo interdisciplinar. **Rev. Gaúcha. Enferm.** Porto Alegre (RS) v. 26, n. 3, p. 302-7, 2005.

SANTOS, L. M. M. **O papel da família e dos pares na escolha profissional.** 2005.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 de outubro de 2014.

SILVA, L.B.C. **A escolha da profissão uma abordagem psicossocial.** São Paulo: ed. Unimarco; 1996. (Série Ciência em Devir). 221 p.

SOARES, D. H. P.; AGUIAR, F.; GUIMARAES, B. F. O conceito de identificação no processo de escolha profissional. **Aletheia**, v.32, n. 7, p. 134-46, 2010.

SOUSA, F. E. M. *et al.* Percepção de estudantes de enfermagem acerca da profissão. **Rev. RENE**, v. 11, n. 4, p. 110-17, 2010.

VALORE, L. A. A problemática da escolha profissional: a possibilidades e compromissos da ação psicológica. 2008.

Disponível em:

<<http://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885-07.pdf>>. Acesso em: 27 de setembro de 2014, p. 66-76.

VOLPATO, G. Desafios da profissão e problemas na formação de professor na percepção de acadêmicos de Artes Visuais e Matemática. **Educ. Perspectiva**, Viçosa (MG), v. 2, n. 2, p. 223-45, jul./dez. 2011.

A LIDERANÇA NOS CONTEXTOS ESCOLARES: DESAFIO PARA A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

*Glauco D'Anderson Sétimo Ferreira
Mariana Aranha de Souza*

Introdução

Nos últimos anos, ao falar sobre educação e, especificamente, em melhoria da relação ensino e aprendizagem, em escola pública ou não, muitas vezes são lembradas situações que remetem a comparações totalmente diferentes em relação a contextos, realidades e até mesmo às políticas públicas praticadas onde as escolas estão inseridas.

Ao pesquisar as supostas escolas exemplificadas nas comparações acima, talvez fosse possível encontrar, como resultados, escolas com muitas semelhanças em relação às características, aos contextos e às políticas públicas. Por exemplo, semelhanças no nível de ensino ofertado, tamanho físico, localidade, número de alunos matriculados, valor recebido de recursos financeiros proporcionais à oferta. Entretanto, as similaridades encontradas nas escolas não asseguram os mesmos

resultados educacionais, embora, teoricamente, em virtude de semelhanças em determinadas características, devessem apresentar os mesmos resultados – o que não acontece na prática.

Nesse sentido, surgem as seguintes indagações: Quem é o responsável pela organização no interior das escolas? Por que tanta diferença na organização, no clima e até nos resultados educacionais entre escolas que apresentam muitas semelhanças? Os contextos sociais interferem nos resultados educacionais? Dessa forma, problematiza-se o papel que os alunos, pais, comunidade, professores, gestores escolares, a Secretaria de Educação e o contexto, incluindo a localidade em que a escola está inserida, têm em relação aos resultados educacionais obtidos, sejam eles positivos ou negativos.

Panorama das pesquisas sobre Liderança e Gestão Escolar

Para entender os fenômenos da Liderança e da Gestão, bem como suas influências no ambiente escolar, foi necessária uma busca incessante para levantar a literatura que sustentasse a discussão sobre o trabalho a ser realizado. Os dados permitiram aprofundar o conhecimento acerca do tema e influenciaram na decisão final sobre a escolha do problema a ser debatido.

A revisão da literatura foi realizada no período de 2 de junho de 2014 a 12 de junho do mesmo ano, por meio de busca eletrônica de produção científica indexada na base de dados da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Foram consideradas publicações de um período de cinco anos (de 1º de janeiro de 2009 a 30 de maio de 2014), sendo aceitas apenas as nacionais, em idioma português: artigos, dissertações e teses.

Nos quadros que seguem aparecem descritos os dados utilizados e as publicações selecionadas, em termos quantitativos, que apresentam relação direta com os objetivos da pesquisa. O critério utilizado para seleção dos artigos foi a leitura dos resumos.

Quadro 1 – Revisão de literatura realizada na base de dados da CAPES

DESCRITOR	PUBLICAÇÕES (últimos 5 anos)	PALAVRA ADICIONADA	TOTAL	ARTIGOS SELECIONADOS
"Liderança"	548	"Gestão Escolar"	189	11
		"Escola"	31	03
"Liderança Educativa"	36	----	36	01
"Diretor de Escola"	11	----	11	03
"Gestor"	14	"Escola Pública"	14	01
"Administração Escolar"	09	"Pública"	09	02

Fonte: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (junho/2014), elaborado pelo autor.

Destaca-se, no Quadro 1, que o número de publicações com o descritor “Liderança” (548) é altíssimo, em comparação com os demais descritores; porém, ao associá-lo com o descritor Educacional (“Liderança Educacional”), esse número se reduz a apenas 36. Percebe-se também que os demais descritores, todos relacionados ao tema da pesquisa e à educação, apresentaram um número pequeno de publicações, em comparação com o número de publicações presentes na base de dados em questão.

Quadro 2 – Revisão de literatura realizada na base de dados da SciELO

DESCRITOR	PUBLICAÇÕES (últimos 5 anos)	PALAVRA ADICIONADA	TOTAL	ARTIGOS SELECIONADOS
“Liderança”	208	“Gestão Escolar”	02	02
		“Escola”	37	04
		“Educação”	01	01
“Gestão Escolar”	13	----	13	08
“Ambiente Escolar”	03	----	03	01
“Diretor de Escola”	01	----	01	01
“Diretor Escolar”	07	----	07	04
“Gestor”	108	“Escola” + “Pública”	12	02
“Administração Escolar”	05	“Pública”	02	02

Fonte: SciELO - *Scientific Electronic Library Online* (junho/2014), elaborado pelo autor.

No Quadro 2, a semelhança com o quadro anterior está no número de publicações encontradas a partir do descritor “Liderança” (208), também considerado alto em comparação com os demais presentes no mesmo Quadro. Há semelhança também entre os demais descritores, ficando próximos quando comparados com aqueles do Quadro 1.

A partir dos descritores utilizados e dos artigos selecionados, foram escolhidos quatro artigos que apresentam estreita relação com o tema aqui proposto.

O primeiro deles, “A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola” (PARO, 2010), dá destaque à configuração atual da ação da administração do Diretor de Escola básica, tanto na condição técnica (utilização de meios), quanto na sua condição política, ambos tendo como produto o caráter educativo. O conceito de administração recebe destaque como forma de mediação entre os sujeitos da organização, cujo funcionamento depende do trabalho em equipe, das relações que ocorrem em seu interior. Ao citar a diferença entre direção e administração, o autor destaca a capacidade da liderança associada à função do diretor, e não à função do administrador.

A administração escolar democrática é citada como destaque na obra de Paro (2010). Para o autor, o Diretor, na

condição de pessoa pública, “[...] precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua legitimidade advém precipuamente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem à sua direção” (PARO, 2010, p. 776).

É possível notar, ao analisar esse estudo de Paro (2010), o “fazer a mediação”, por parte do Gestor Escolar como administrador entre aqueles que trabalham na instituição, deixando visível a importância da atuação em equipe, das interações na organização e, não menos importante, da visão de descentralização por parte do Gestor.

Na segunda dissertação, o estudo apresentado destaca a gestão e os processos administrativos, buscando identificar as características e práticas dos gestores de escolas com bom desempenho na Prova Brasil. Sob o título “Gestores escolares: um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo do Estado de São Paulo” (MEDEIROS, 2011), a dissertação apresenta a questão sobre a trajetória da educação no Brasil e as noções de administração e de administração escolar a partir da perspectiva do estudo de caso.

Sobre a trajetória da educação no Brasil, em relação à função do Gestor Escolar, a autora acentua que “[...] as características de patrimonialismo dos períodos colonial e

imperial, assim como do modelo burocrático weberiano, a partir dos anos 30, propiciaram o perfil e as competências típicas dos designados à função de gestor escolar” (MEDEIROS, 2011, p. 26). Talvez seja possível encontrar ainda gestores com tais características atuando frente às escolas públicas, ou seja, burocratas, sentindo-se “donos” da instituição que lideram e/ou favorecendo a quem lhes interessar, dada a existência ainda dessa cultura no País.

A qualidade da educação e a característica da gestão democrática são outros temas destacados pela autora, que cita a Constituição de 1988 para apontar os princípios básicos que devem nortear o ensino, elencando alguns fatores que estão relacionados com as práticas dos gestores. Dentre esses fatores, liderança profissional, visão e metas compartilhadas, clima organizacional, expectativas elevadas e uma organização que aprende (MEDEIROS, 2011).

Medeiros (2011, p. 45) também cita a importância do planejamento, ao destacar as ações “prever, organizar, comandar, coordenar e controlar” como atividades fundamentais para o sucesso escolar, bem como a importância das inter-relações e do trabalho em equipe. Percebe-se nesse estudo a prevalência do entendimento de que não existe a melhor abordagem, assim como se pressupõe que não existe a melhor prática de liderança.

Na conclusão do trabalho, a autora dá destaque às características pessoais e às competências que devem apresentar o Gestor Escolar, bem como às vantagens e desvantagens percebidas durante a ocupação no cargo, situações que foram investigadas durante a pesquisa e que serviram como elementos para a elaboração de sua conclusão.

O terceiro trabalho analisado é uma tese de doutorado que trata diretamente o tema da liderança. Sob o título “Fenômeno da liderança em escolas públicas de ensino médio do Rio Grande do Sul” (DE RÉ, 2011), destaca a liderança e o seu papel em escolas eficazes, com abordagens teóricas sobre a organização escolar, gestão escolar e teorias da liderança.

Sobre a organização escolar, o autor destaca a cultura organizacional e seus conceitos relacionados à escola (DE RÉ, 2011). Essa expressão, “cultura organizacional”, foi estudada também, visto que a cultura, presente em toda organização, deve influenciar nas práticas de gestão.

De Ré (2011) cita a importância de outros líderes nas organizações, além do Diretor, na equipe escolar. Reforça, assim, sua justificativa para pesquisar, não só a atuação do Gestor Escolar enquanto líder, mas também de outros profissionais que o auxiliam nessa tarefa, bem como as características e efeitos da liderança na atuação dos gestores.

Por último, a obra “O gestor e a organização do espaço escolar: interação e integração” (MAGRO, 2012) apresenta como foco a organização do espaço escolar e o trabalho da administração e da Gestão Escolar para torná-lo mais eficaz.

Um dos objetivos que se destaca na pesquisa de Magro (2012, p. 20) é a busca e análise do “[...] papel do gestor escolar na organização e gestão do espaço escolar, atrelado nas cinco dimensões do seu trabalho”: Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e da Aprendizagem, Gestão Participativa, Gestão Pedagógica, Gestão dos Recursos Humanos e Gestão dos Recursos Físicos e Financeiros (SÃO PAULO, 2010, p. 41-42). Essas cinco dimensões, que precisam estar presentes no trabalho de cada gestor, devem servir como reflexão a todos os gestores da rede pública da SEE/SP, pois fazem parte de uma política de melhoria da aprendizagem no Estado. A SEE/SP entende que todo Gestor deve liderar o processo de construção de identidade da instituição onde exerce sua função.

É importante ressaltar também o conceito de autonomia administrativa citado por Magro (2012, p. 62): “[...] a possibilidade de elaborar e gerir seus planos e projetos. É a organização da escola e nela destaca-se o estilo de gestão adotado. Envolve relações internas e externas com o sistema educativo e com a comunidade em que a escola está inserida”. Esse conceito apresenta-se como

elemento que caminha próximo do conceito de liderança, quando este é citado como prática de influência na administração escolar. Destaque-se, porém, que essa autonomia tem sua limitação nas legislações, que deixam de considerar, muitas vezes, a especificidade (contexto, realidade) de cada uma das escolas, o que chega a dificultar a ação e elaboração de projetos ainda mais eficazes.

Gestão Escolar

Aqueles que, direta ou indiretamente, exercem funções relacionadas à educação, bem como aqueles que utilizam o que é trabalhado pelos professores nas escolas, como os alunos, pais e comunidade em geral, devem ter ciência (e se não têm, é preciso cientificá-los disso) de que os objetivos propostos por uma instituição escolar passam diretamente pela atuação do Gestor Escolar, que atua em “uma área meio e não um fim em si mesma” (LÜCK, 2010a, p.15). Esse profissional muitas vezes é visto como um administrador conhecido pela comunidade como o Diretor da Escola.

A mudança de denominação do termo administração para gestão ganhou forças a partir da década de 1990 (LÜCK, 2011). Muitos dirigentes educacionais acreditavam que as escolas de sucesso eram aquelas que seguiam o modelo tradicional de

administração clássica, que poderia ser explicada a partir de uma série de pressupostos, como a previsibilidade do ambiente de trabalho e do comportamento humano. Desse modo, eram permitidos: o controle; a não visão de oportunidade de crescimento e transformação; sucessos ocorridos ao acaso; maior importância aos recursos financeiros e sua utilização; modelos de administração sem mudanças; passividade dos participantes; autoridade por parte do administrador (LÜCK, 1996).

Atualmente, percebe-se que as escolas bem-sucedidas não se utilizam dos pressupostos citados. Em função dessa separação, dessa mudança de paradigma, aparece o termo gestão, com importância nos trabalhos que se direcionam à atividade fim da educação, ou seja, a aprendizagem dos alunos, e “[...] leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto” (MORIN, 1985; CAPRA, 1993 *apud* LÜCK, 2011, p. 34).

Para Libâneo (2013, p. 269), “[...] a gestão consiste em processos intencionais e sistemáticos, em se chegar a uma decisão, e em fazer a decisão se efetivar por meio da coordenação do trabalho das pessoas”. Segundo Lück (2010a, p. 20), “[...] a gestão se constitui em processo de mobilização e organização do talento humano para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais”. Paro (2001, p. 49), utilizando o termo administração

como sinônimo, destaca a importância da gestão como “[...] caráter de mediação para a conscientização de fins. Ao administrar, ou ao gerir, utilizam-se recursos da forma mais adequada possível para a realização de objetivos determinados”.

Ao analisar o referido termo à luz dos teóricos citados, é possível destacar as palavras “coordenação”, “mobilização e organização” e “mediação”, visto que ambos os autores remetem o termo gestão ao mesmo significado: o de mobilizar pessoas que, atuando em equipe, possam atingir os objetivos propostos por uma organização.

E quem seria o gestor na escola? O principal deles é o diretor, que tem influência nos resultados educacionais. Atuando como um verdadeiro líder, ele seria capaz de aglutinar as pessoas, formando uma equipe para alcançar os objetivos intencionados em relação ao ensino. Agindo dessa forma, como líder, poderão aparecer – e isso é imprescindível - outros líderes atuando em conjunto, como exemplos, o vice-diretor, o professor coordenador e o professor mediador, formando assim uma verdadeira equipe de sucesso.

O Gestor Escolar na atualidade

Atualmente, diante dos conflitos e resistências que naturalmente ocorrem em todos os contextos e momentos sociais,

é preciso que o Gestor, no exercício de sua função, repense o modelo de atuar, principalmente em decorrência das novas configurações da realidade, responsáveis pelo aparecimento, nas escolas, de “[...] problemas gerados na sociedade e que se refletem na organização escolar [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 244).

Como características, o Gestor atual:

[...] (1) Não está interessado no poder, mas nos resultados; (2) Pode ser até o centro, mas não deveria jamais ser centralizador; (3) Deve conhecer e entender outras áreas; (4) Deve possuir liderança e flexibilidade; (5) Deve ter mais antecipação do que simplesmente reação; (6) Reconhece e aceita a interdependência entre cada uma das partes da organização [...] (MEDEIROS, 2011, p. 54).

Para atender às características citadas, a formação é fundamental. No entanto, é preocupante a falta de renovação nos modelos de gestão das escolas, devido à deficiência percebida na continuidade dessa formação exigida aos gestores atuais, fazendo com que não haja respostas positivas às novas situações exigidas pela sociedade (CAMPOS, 2014). Essa renovação será possível somente se o conhecimento for o elemento a ser alcançado pelos gestores, ou seja, se eles realmente buscarem a continuidade na formação. Será necessário que esse conhecimento venha a ser utilizado e socializado com os demais membros da Equipe Gestora

e também da equipe escolar, a fim de alcançarem, juntos, os objetivos traçados pela instituição.

Liderança Escolar

Acredita-se que o significado do termo liderança é muito subjetivo, variando conforme os contextos em que essa habilidade é utilizada e, principalmente, em relação aos objetivos pretendidos. Lück (2010a) considera a liderança como

[...] o processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas (LÜCK, 2010a, p. 35).

Cabe destacar, a partir da análise do conceito proposto por Lück (2010a), a importância da palavra influência como sendo a principal ação (influenciar) a ser exercida pelo líder. Essa influência está intimamente ligada à interação, ao convívio entre os elementos da organização. É por essa razão que o alcance dos objetivos escolares não deve ser de responsabilidade exclusiva do Gestor Escolar, que não está diretamente em contato com os alunos e/ou com os professores, por exemplo. Então, é necessário refletir sobre

a importância de se reconhecer nos ambientes escolares a existência de outros líderes, fazendo com que essa interação seja entendida como ação conjunta, entre Gestor Escolar e outros profissionais que podem ser reconhecidos como líderes (o vice-diretor, o professor coordenador pedagógico e o professor mediador). Todos eles apresentam, uns com mais destaque, outros com menos, alguns componentes imprescindíveis para o exercício da liderança no ambiente escolar, como

[...] diálogo, confiança, respeito, ética, profissionalismo (fazer bem feito e melhor sempre), espírito e trabalho de equipe, proatividade, gosto pela aprendizagem, equidade, entusiasmo, expectativas elevadas, autenticidade, amor pelo trabalho, empatia dentre outros aspectos (LÜCK, 2010a, p. 31).

Como a liderança não é inata, mas uma habilidade que exige conhecimento e constante formação, para ser exercida com competência em uma instituição, é possível que todas as instituições escolares apresentem líderes atuantes.

Sobre o destacado por Fortunati (2007), é imprescindível que o termo liderança seja relacionado com “poder” e autoridade. O líder de uma instituição escolar muitas vezes é conhecido e “respeitado” na comunidade pelo “poder” que naturalmente exerce em função da hierarquia que lhe é conferida. A visão que se tem a

partir dos resultados de uma escola é sempre a de que “o Diretor é o responsável por eles”. E o Gestor Escolar e sua Equipe Gestora não devem confundir suas lideranças com “poder”, agindo mediante manipulação e medo, mas utilizar-se de um “poder” como sendo uma “autoridade”, como o proposto por Durkheim (1984). Segundo esse autor, a educação implica algum grau de coação, ou seja, de constrangimento, com justificativas de que, de outro modo, a escola e os professores não conseguiriam criar os hábitos, as condutas, em suma, as disposições indispensáveis a uma resposta positiva às exigências da vida escolar. É possível perceber que a responsabilidade está implícita na análise do autor e, se não houver uma “cobrança” nas ações de todos os envolvidos, corre-se o risco de não se alcançar os objetivos.

O Gestor Escolar é uma autoridade. Mas ser autoridade não significa agir autoritariamente, sem a devida educação, sem o respeito ao outro, e sim utilizar-se de uma “[...] “autoridade democrática”, ou seja, um tipo de autoridade capaz de impor o respeito por valores, normas e deveres, mas no respeito pela integridade e direitos [...]” (DURKHEIM, 1984, p. 266 – grifos do autor). O que confere a autoridade ao homem é sua capacidade de exercer a autonomia. Para Rosseau (1992), a autonomia se dá quando o homem sabe por que sabe e não por que lhe dizem. Não há um caminho definido para a conquista da liderança, pois a

subjetividade está fortemente ligada à definição desse termo em resposta aos diversos contextos existentes.

Organização Escolar

Para explicar melhor o significado do termo organização voltado à escola, Libâneo (2013, p. 87) adota “[...] o sentido amplo de organização, ou seja, unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição”. A escola é uma instituição social em que há uma dinâmica que envolve pessoas em constante interação. Como toda instituição, também tem objetivos a alcançar, daí a importância de se conhecer o significado desse termo.

O termo organização escolar pode aparecer associado a dois outros termos que, se bem explicados, podem ajudar no entendimento do primeiro. São eles: o clima organizacional e a cultura organizacional.

Clima Organizacional e Cultura Organizacional

Para considerar uma escola como organizada, é preciso que os olhares daqueles que fazem a análise estejam voltados para o clima e para a cultura ali presentes, os quais estão diretamente ligados ao ambiente. Segundo Lück (2010b, p. 23), ambos “[...]”

constituem-se na ambiência em que se realiza o processo humano-social do fazer pedagógico [...]”. Os termos clima e cultura organizacional mostram-se associados, quando relacionados a uma instituição escolar.

Para que sirva à prática educativa (que é a ação desenvolvida na escola), o ambiente escolar deve considerar “[...] as formas de organização e gestão, o estilo das relações interpessoais, as rotinas administrativas, a organização do espaço físico, os processos de tomada de decisões etc. [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 270). Tais aspectos, quando trabalhados de maneira eficiente, tendem a elevar a autoestima de todos aqueles que trabalham, estudam e participam de alguma forma das atividades escolares.

É a partir do entendimento do clima organizacional como uma “atmosfera” (LÜCK, 2010b, p. 65) em que sempre está acontecendo alguma ação, que se destaca, nesta pesquisa, o conceito de clima organizacional. Tem-se em vista que a prática das ações exercidas, tanto pelo Gestor Escolar, como pela Equipe Gestora, está extremamente articulada à “atmosfera” existente na escola. Essa atmosfera representa parte de uma cultura organizacional que apresenta variações.

Se uma instituição escolar está inserida em uma comunidade, e como toda comunidade possui uma cultura, é

sensato reconhecer que as atividades ali frequentes estão diretamente ligadas às culturas existentes, pois ela, a instituição escola, é considerada um ambiente social. E é por isso que, ao discorrer sobre organização escolar, é fundamental que se tenha o entendimento também de cultura organizacional (também chamada “cultura da escola”), cujos fatores influenciam os modos de agir da organização. Isso porque ali (nas escolas) “[...] há aspectos de natureza cultural que as diferenciam umas das outras, sendo que a maior parte deles não é claramente perceptível nem explícita” (LIBÂNEO, 2013, p. 92).

É possível perceber, a partir do significado de cultura escolar, que a interação e o comportamento das pessoas nas organizações escolares são elementos imprescindíveis para explicar a relação existente entre ambos (cultura e organização).

É importante destacar que, apesar de cada instituição escolar ter uma cultura própria, esta pode ser modificada, ser alterada, se assim for preciso para alcance dos objetivos propostos (LIBÂNEO, 2013).

Em um estudo de caso em que se tem uma instituição de ensino como exemplo, entender o clima e a cultura organizacional é imprescindível para compreender a sua dinâmica e seus resultados. Isso porque as diferenças existentes entre escolas

consideradas – ou rotuladas – como boas ou ruins “[...] são construídas ao longo da história” (LÜCK, 2010b, p. 21).

Os desafios para manter uma escola organizada são reais, e devem servir como combustível para enfrentá-los. Participar não é simplesmente estar presente nas ações que acontecem na escola. Para Libâneo (2013, p. 281), “[...] A participação se viabiliza por interação comunicativa, diálogo, discussão pública, busca de consensos e de superações”.

Uma escola que se quer organizada exige do Gestor Escolar e da Equipe Gestora o que Libâneo (2013) denomina Gestão da Participação, isto é, ações e práticas de liderança voltadas para a participação, para o trabalho em equipe. Essas ações e práticas devem sempre acontecer com respeito ao clima e à cultura da organização.

Contextos Escolares – desafios aos trabalhos do Gestor Escolar e sua Equipe Gestora

Devido à dinâmica existente nas escolas, à relação diária entre os sujeitos que ali trabalham, à cultura vivenciada e às diversidades das realidades presentes nas comunidades, é real a ponderação de que ali coexistem vários contextos que, presume-se, influenciam nos trabalhos do Gestor Escolar e sua Equipe.

Refletindo sobre isso, fica a curiosidade em saber como seria a ação do Gestor Escolar e sua Equipe frente às dificuldades e desafios que frequentemente se apresentam nas escolas. Diante dessa observação, supõe-se que são necessárias ações diversas de enfrentamento, de acordo com o contexto. Afinal, a escola está inserida num espaço cheio de problemas e contradições que refletem o que acontece na sociedade brasileira: “[...] injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deterioração de serviços públicos, dilapidação do patrimônio social, privatização dos bens públicos e do Estado, etc.” (PARO, 2007, p. 18).

Infelizmente, muitos gestores atuam administrando problemas que surgem diante dos contextos vivenciados, tentando comandar e controlar de maneira distanciada e objetiva aqueles que estão envolvidos, “[...] em vez de acolhê-los, quando ocorrem, aceitá-los, compreendê-los em suas motivações e atuar de forma inteligente para superá-los” (LÜCK, 2010a, p. 57).

O Gestor Escolar que pretende exercer de maneira eficiente a sua função deverá utilizar-se da realidade existente, bem como dos desafios que surgem nos diversos contextos inerentes a uma instituição escolar. Ciente desses desafios e dos possíveis contextos, sua prática de liderança, bem como a de sua equipe, terá tudo para ser considerada uma prática de sucesso.

Referências

CAMPOS, C. M. **Gestão Escolar e Docência**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

DE RE, C. A. T. **O fenômeno da liderança em escolas públicas de ensino médio do Rio Grande do Sul**. 01/05/2011. 178 f. Doutorado em Engenharia de Produção. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

DURKHEIM, E. **Educação moral**. Porto: Rés, 1984.

FORTUNATI, J. **Gestão da Educação Pública: caminhos e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, H. Gestão educacional: estratégia e ação global e coletiva no ensino. *In*: FINGER, ALMERI *et al.* **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAGRO, E. **O gestor e a organização do espaço escolar: interação e integração**. 01/08/2012. 131 f. Mestrado Acadêmico em

Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2012.

MEDEIROS, M. L. **Gestores escolares**: um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo do Estado de São Paulo. 01/07/2011. 235 f. Mestrado Acadêmico em Administração de Organizações. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2011.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educ. Pesqui.**, Dez 2010, vol.36, no.3, p.763-778. ISSN 1517-9702.

ROSSEAU, J. J. **Emilio ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992. Livro Primeiro.

SÃO PAULO. **Resolução SE Nº 70, de 26 de outubro de 2010**. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado. Poder Executivo, São Paulo, 27 out. 2010.

POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS NA ÓTICA DO DOCENTE DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO: UM ESTUDO DE CASO

Paulo Tavares
Elisa Brisola

Introdução

O presente artigo tem como problema de pesquisa a percepção dos docentes dos cursos de graduação em Direito em relação às Políticas Sociais Públicas.

Investigou-se a percepção dos docentes dos cursos de graduação em Direito de duas universidades da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, em relação às Políticas Sociais Públicas. Esses cursos, que são oferecidos em importante região do país, apresentam tradição e qualidade, tendo formado várias gerações de profissionais da área jurídica.

O desenvolvimento da pesquisa ensejou o conhecimento das experiências identificadas por meio da análise documental e de entrevistas com os participantes pesquisados.

Cabe esclarecer que o artigo tem como pressuposto teórico a Teoria Social Crítica de Marx, método importante para compreensão da realidade social, pois, a partir de um processo crítico, visa captar o movimento histórico e suas inerentes contradições, desvelando a realidade pela constante interação entre o todo e as partes que o compõem.

Método

Inicialmente, é importante destacar que a metodologia se traduz num processo investigativo que busca atingir o conhecimento sobre o objeto ou participante da pesquisa. Assim, o método científico é condição obrigatória para a existência e evolução da ciência.

O método é o caminho a ser percorrido pelo pesquisador, empregando as técnicas adequadas para atingir os objetivos traçados. Assim, para alcançar os objetivos da pesquisa, a metodologia adotada foi a da História Oral.

A História Oral permite ressaltar, não só a diferença, mas também a igualdade existente entre os participantes. Com essa metodologia, apreendem-se diversas possibilidades de ser, viver, conhecer, organizar e lutar, presentes na cultura de determinado povo. Nesta pesquisa, os participantes escolhidos foram três professores de duas universidades da Região Metropolitana do

Vale do Paraíba e Litoral Norte, que lecionam as disciplinas de Direito Constitucional, Direito Previdenciário e Direito Administrativo, uma vez que guardam relação direta com a Política Social Pública.

Para a escolha dos Municípios, definiu-se como critério a representatividade econômica e populacional, bem como a proximidade das cidades, o que facilitou o acesso pelo pesquisador, já que estava próximo das realidades dos participantes, bem como o fato de os mesmos serem graduados em Direito em tradicionais e reconhecidos cursos da região.

Os dados obtidos com as entrevistas foram analisados por meio da técnica da triangulação, adequada para a interpretação qualitativa das narrativas orais. Tal técnica envolveu o seguinte procedimento: num primeiro momento, os dados coletados durante as entrevistas, seguidos pelo estabelecimento de um diálogo entre esse material e pesquisador, que aborda os temas conexos e, ao final, a reflexão estabelecida pelo pesquisador.

O Projeto de Pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (UNITAU), sob o CEP/UNITAU nº. 744.001.

Desenvolvimento

Os participantes narram suas experiências sobre a docência em Direito e em que aspectos essa formação favorece o conhecimento acerca das Políticas Sociais Públicas.

Cabe ressaltar que as visões apresentadas por eles explicitam uma forma de ver o mundo a partir dos lugares que ocupam na sociedade, como juízes, procuradores, advogados e docentes. Na maioria das vezes, senão na totalidade, as Políticas Sociais Públicas partem dessa posição por eles ocupada, o que acaba resultando em programas e ações pensados de cima para baixo, ou seja, a partir de uma visão burguesa, que não consegue apontar as necessidades e aspirações daqueles que se encontram na base da pirâmide social (TAVARES, 2015).

Corroborando a afirmação acima, Raymundo Faoro (1973, *apud* CHAUI, 2001, p. 42), ensina que, desde a colonização brasileira, a realidade é pensada e criada pelos mandatários, ou seja, “[...] desde o primeiro século da história brasileira, a realidade se faz e se constrói com decretos, alvarás e ordens régias. A terra inculta e selvagem [...] recebe a forma do alto e de longe, com a ordem administrativa da metrópole”.

Por outro lado, a cultura do patrimonialismo, ainda arraigada na sociedade brasileira, acaba por interferir na compreensão acerca do direito e da cidadania, o que, talvez,

dificulte que as Políticas Sociais Públicas sejam concebidas a partir da visão de mundo, aspirações, demandas e necessidades daqueles que realmente são seus destinatários.

Ora, a formulação das Políticas Sociais Públicas é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social brasileiro fortemente verticalizado em todos os seus aspectos, com relações intersubjetivas entre um sujeito que manda e outro que obedece, o que fortalece a relação mando-obediência. O outro, subordinado à política pensada por quem detém o poder, não é reconhecido como sujeito de direitos. As relações entre os iguais se dão na base da cumplicidade, enquanto as relações entre os desiguais fundam-se no clientelismo, no favor, na tutela (CHAUI, 2001).

No Brasil, aliada a essa estrutura social hierarquizada, tem-se a política neoliberal implementada desde os anos de 1990. Fundada na acumulação do capital, na desestruturação da força de trabalho e na privatização do lucro, ela reforçou o sucateamento dos direitos sociais e, conseqüentemente, das Políticas Sociais Públicas, bem como favoreceu os privilégios da classe burguesa.

Nesse sentido, entendem-se Políticas Sociais Públicas e cidadania na perspectiva da democracia participativa, do engajamento da população, por meio de organizações representativas, fóruns, audiências públicas, iniciativa na propositura de projetos legislativos, na formulação das políticas e

no controle das ações em todos os níveis. Essa participação popular é decisiva para a democratização da participação e dos direitos de cidadania.

Além disso, as narrativas comprovam que o discurso dos participantes não coaduna com a realidade da docência no curso de graduação em Direito, uma vez que, apesar de perceberem o significado e a importância das Políticas Sociais Públicas, eles não transcendem tais conceitos a atitudes concretas. Assim, o discurso não se transforma necessariamente em ações, no que tange o ensino das Políticas Sociais Públicas e práticas docentes (TAVARES, 2015).

E aí cabe uma questão: o que motiva o docente a aplicar o que sabe e o que deve ensinar? Para responder a essa questão, entende-se que o primeiro passo seja a modificação na forma de pensar. É preciso, antes de tudo, abandonar a visão de mundo individualista, positiva, que não dialoga com o outro, que não percebe as contradições, e pensar coletivamente, percebendo as diferenças e necessidades dos demais atores sociais.

Destarte, é imprescindível compreender as práticas de cada um desses profissionais no mundo do Direito, considerando suas especificidades e o histórico de sua inserção na docência do curso de graduação em Direito.

Compreensão acerca das Políticas Sociais Públicas

O participante 1, que narra suas considerações a respeito das Políticas Sociais Públicas, é docente há nove anos e também atua como Advogado. Observou-se, na sua narrativa, resgate de aspectos históricos para analisar a Política Social Pública no Brasil contemporâneo. Ele cita, por exemplo, as influências das Revoluções Francesa e Americana como marcos importantes nas lutas dos trabalhadores, bem como as conquistas jurídico-legais que trouxeram, explicitando que esses dois movimentos revolucionários tomaram caminhos distintos.

Conforme Pereira (2009, p. 23), o marco histórico e institucional pelo qual se pode pensar a Política Social Pública é o *Welfare State*: “[...] modelo estatal de intervenção na economia de mercado que, ao contrário do modelo liberal que o antecedeu, fortaleceu e expandiu o setor público e implantou e geriu sistemas de proteção social”.

Nesse sentido, as Políticas Sociais Públicas e o *Welfare State* seriam a mesma coisa, ou seja, fenômenos equivalentes que buscavam uma ampla conquista de direitos, em contraposição aos conflitos sociais decorrentes da industrialização.

Em contraposição a essa visão, autores como Ramesh Mishra (1991, *apud* PEREIRA, 2009, p. 26), entendem que o *Welfare State*, diferentemente das Políticas Sociais Públicas, tem uma

conotação histórica e normativa específica, derivada da dinâmica capitalista que surgiu, a partir da Segunda Guerra Mundial, como um fenômeno do século XX. As Políticas Sociais Públicas, por sua vez, nasceram no século XIX, para regular um tipo de relação entre o Estado e a sociedade, antes inexistente, relação essa marcada por conflitos de interesses e conquistas de classes. Dessa forma, as Políticas Sociais Públicas têm caráter e escopo genéricos, podendo estar presentes em qualquer ação que abranja intervenção do Estado (PEREIRA, 2009). Apresentando diferentes versões analíticas acerca da origem do próprio *Welfare State*, a mesma autora (2009, p. 29) analisa, por exemplo, a influência de Thomas Henry Marshall⁸ (1963), segundo o qual o *Welfare State* nasceu de um longo processo que se iniciou no último quarto do século XIX. Esse processo encarnou a excepcional experiência britânica de Seguridade Social em plena Segunda Guerra Mundial, constituindo-se, portanto, juntamente com as Políticas Sociais Públicas, num fenômeno exclusivamente britânico.

⁸ Thomas Humprey Marshall (1893-1981), sociólogo britânico conhecido principalmente por seus ensaios, entre os quais se destaca "Cidadania e Classe Social", publicado em 1950, a partir de uma conferência proferida no ano anterior. O autor analisou o desenvolvimento da cidadania tomando como base os direitos civis, seguidos dos direitos políticos e dos direitos sociais, nos séculos XVIII, XIX e XX, respectivamente. Introduziu o conceito de direitos sociais, sustentando que a cidadania só é plena se dotada de todos os três tipos de direito, e essa condição está ligada à classe social. Ver. Outhwaite; Bottomore (1996).

A autora também analisa outros pensadores, como Derek Fraser (1984), Peter Flora e Arnold Heidenheimer (1987). Os dois últimos afirmam que as velhas Leis dos Pobres não constituíam uma Política Social Pública de certa época, sob a ingerência de Estados absolutistas, mas o prelúdio do *Welfare State* (PEREIRA, 2009). Segundo Pereira (2009, p. 26), para Flora e Heidenheimer o crescimento do *Welfare State* constituiu uma resposta a dois fatos históricos, quais sejam: a formação de Estados nacionais e sua transformação em democracias de massa depois da Revolução Francesa e o desenvolvimento do capitalismo, que se converteu no modo de produção dominante depois da Revolução Industrial.

Com posição contrária, Pereira (2009, p. 24-25) cita Wedderburn (1990), segundo o qual o *Welfare State* é comum a todas as sociedades capitalistas, guardadas as suas peculiaridades em termos de tamanho, idade, cobertura, objetivos, resultados, direção política e impactos sociais. Nesse sentido, em meio à polêmica suscitada pelos autores, a autora explica que o desenvolvimento do capitalismo rumo à industrialização, o surgimento dos Estados Nacionais e sua transformação em democracias de massa, depois da Revolução Francesa, são considerados os fundamentos da aparição do *Welfare State* no século XIX (PEREIRA, 2009).

Assim, todos esses elementos serviram de base a um novo perfil de Estado e de Política Social Pública, distinto do padrão autoritário e paternalista até então existente, resultando numa nova lógica de exploração, a qual dividiu a sociedade em burguesia e proletariado.

Deve-se deixar claro que a Política Social Pública sempre lidará com interesses opostos, uma vez que resulta da pressão simultânea de atores diferentes sobre o Estado.

Assim, a Política Social Pública, como ensina Pereira (2009), não leva invariavelmente à melhoria das condições humanas, que requerem um contínuo controle da sociedade sobre os atos e ações do governo e do capital, uma vez que este último tem privatizado cada vez mais as Políticas Sociais Públicas.

Dessa forma, a coexistência dos modelos a que o participante 1 se refere, dando origem a uma espécie de *Welfare State*, atrela-se, em muitos casos, a uma visão de que as Políticas Sociais Públicas levarão ao bem-estar. Por que essa visão atrela origem das Políticas Sociais Públicas ao nascimento do *Welfare State* é o que se precisa responder.

Com a crescente industrialização e a possibilidade de convergência entre progresso técnico, democratização e bem-estar institucionalizado previsto em lei, o *Welfare State* tornou-se um divisor de águas entre um sistema de proteção arcaico, pré-

industrial e carente de riquezas, e outro, moderno, industrial e próspero. Outro fator de influência para o *Welfare State* foi a Revolução Francesa, de 1789, com as bandeiras de liberdade, igualdade e fraternidade, que serviram de estratégia para a extensão dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (PEREIRA, 2009).

Nesse passo, o avanço das forças produtivas, embalado pela industrialização e pelo aumento do poder político dos trabalhadores, propiciou um conjunto de fatores econômicos, sociais, culturais e políticos favoráveis a um novo conceito de proteção social. Avesso ao paternalismo, esse novo conceito associava bem-estar à cidadania, o que foi visto como o início do *Welfare State* (PEREIRA, 2009).

Conforme ensina Saes (2000), a compreensão de cidadania requer uma análise em duas etapas. Primeiramente, é preciso esclarecer cidadania em geral, ou seja, na totalidade de seus aspectos em uma sociedade capitalista. Em um segundo momento, é preciso esmiuçar a cidadania política, um dos aspectos da cidadania na sociedade capitalista. Segundo o mencionado autor, é de T. H. Marshall a definição corrente de cidadania, que consiste na participação integral do cidadão na comunidade política. Para esse conceito o que interessa são os diferentes modos pelos quais é possível, teoricamente, efetivar a participação dos cidadãos na

comunidade política. Prosseguindo a análise do conceito de Marshall, Saes (2000) esclarece que, segundo aquele autor, o Estado reconhece a todos os indivíduos direitos e deveres, classificando os direitos em: civis (aqueles que concretizam a liberdade individual, como os direitos à livre movimentação e ao livre pensamento, à celebração de contratos e à aquisição ou manutenção da propriedade, bem como o direito de acesso aos instrumentos necessários à defesa de todos os direitos anteriores); políticos (aqueles que compõem, no seu conjunto, a prerrogativa de participar do poder político, prerrogativa essa que envolve, tanto a possibilidade de alguém se tornar membro do governo, quanto a possibilidade de alguém escolher o governo); e, sociais (prerrogativa de acesso a um mínimo de bem-estar e segurança materiais, o que pode ser interpretado como o acesso de todos os indivíduos ao nível mais elementar de participação no padrão de civilização vigente).

Saes (2000), com base em Jean-Claude Delaunay, aponta as diferenças entre “cidadania efetiva inicial” e “cidadania efetiva evoluída”. A primeira refere-se aos direitos civis, sem os quais a relação entre o capital e o trabalho assalariado, formalizada como livre acordo de vontades individuais, não pode se implantar, se reproduzir e se expandir. Já a segunda corresponde aos direitos políticos e sociais. Essa evolução da cidadania resulta da eventual

capacidade das lutas populares de impor às classes dominantes um compromisso sobre novos direitos.

Assim, um novo conceito de cidadania civil consiste na corporificação dos direitos civis, como, por exemplo, a liberdade de ir e vir, de adquirir ou dispor de seus bens, de celebrar todo e qualquer tipo de contrato, entre outros. A corporificação significa, não apenas a previsão legal, mas também a efetivação desses direitos pelos agentes do Estado. O exercício concreto desses direitos civis pode ser aperfeiçoado, numa sociedade capitalista, por meio de assistência judiciária aos pobres e da independência dos membros do Poder Judiciário diante das pressões econômicas e políticas dos membros da classe capitalista (SAES, 2000).

Por fim, cabe esclarecer o conceito de cidadania política. Para isso, a seguinte questão se impõe: o Estado capitalista democrático é capaz de efetivá-la? O primeiro obstáculo para isso é a ausência de um concreto controle sobre os governantes, em que pese o voto direto, secreto, periódico e universal. A inexistência desse controle efetivo pela maioria da sociedade explica o descompromisso dos governantes em relação às promessas de campanha. Outro obstáculo que se coloca é a redução do alcance político dos resultados do processo eleitoral, que tem o fim de determinar a composição dos órgãos de representação política. Destarte, a cidadania política é de difícil concretização numa

sociedade capitalista, que evolui sempre na direção de uma crescente concentração e centralização do capital. A efetivação da participação política da maioria dos cidadãos implica a superação do modelo capitalista de sociedade (SAES, 2000).

O último fato essencial para a formação do *Welfare State* foi a constituição do Estado Moderno, circunscrito territorialmente, com poder coercitivo e soberano perante indivíduos e grupos sob sua jurisdição, e a outros Estados também soberanos. A prevalência do Estado Moderno instituiu a quebra das práticas patrimonialistas, e os governos passaram a ser vistos e a funcionar como autoridade pública, sofrendo vários tipos de pressões, como aquelas relacionadas às Políticas Sociais Públicas como direito do cidadão e dever do Estado.

Como se viu até agora, é ponto quase consensual, a importância do século XIX para a formação do *Welfare State* e de suas Políticas Sociais Públicas. A possibilidade de universalização dos direitos de primeira dimensão (civis e políticos) e a proteção dos direitos de segunda dimensão (econômicos, sociais e culturais) formaram a base para suposição de que, tanto o *Welfare State*, como as Políticas Sociais Públicas, se originaram no século XIX.

A questão que se coloca como essencial é definir o limite de cidadania necessária para um país capitalista ter/ser ou não um Estado de Bem-estar Social, visto que, se adotado o conceito de

cidadania plena, há que se admitir que não houve, nos séculos XIX e XX, nenhum Estado de Bem-estar Social. Então, quais elementos fazem um Estado capitalista ser de bem-estar?

A grande dificuldade em identificar os elementos que tornam um Estado capitalista em Estado de Bem-estar Social está no fato de o *Welfare State* não ser uma instituição unívoca, já que as prioridades políticas e os instrumentos utilizados pelos diversos países para prover bem-estar aos cidadãos são extremamente variáveis (PEREIRA, 2009).

Alguns autores atribuem a origem do *Welfare State* aos planos bismarckianos de seguro social; outros elegem sua origem à redução da jornada de trabalho conquistada pelos ingleses; há os que atribuem seu surgimento ao *New Deal* (Nova Política), plano este aplicado para combater os efeitos da Grande Depressão econômica nos Estados Unidos; e, por fim, os que visualizam sua aparição com o modelo sueco, adotado também para combater a Crise de 1929, dirigido por concepções socialdemocratas, sendo progressista do ponto de vista social.

Assim, Estados Unidos e Suécia apresentaram respostas distintas às questões econômicas e sociais colocadas aos seus respectivos *Welfare States*, associadas aos dois principais grupos: o capital e o trabalho (PEREIRA, 2009).

Nos Estados Unidos, o *New Deal* foi incapaz de responder às demandas e necessidades geradas pela Grande Depressão, pois, ao não adotar uma série de medidas, acentuou a desigualdade social e o parco bem-estar social dos menos favorecidos economicamente. A Suécia, por sua vez, na década de 1930 promoveu uma expressiva mudança social e política.

Tudo isso deixa claras as diferenças entre as Políticas Sociais Públicas e o *Welfare State* que, apesar de terem se comunicado num momento específico da história (1945-1975), não são a mesma coisa.

No Brasil, houve uma aparente falta de sincronia com os processos internacionais. No contexto internacional, particularmente após a Segunda Guerra Mundial, desencadeava-se a reação burguesa, com a consolidação do chamado Estado Social e com a luta por melhores condições de vida e por uma situação mais digna de trabalho. Aqui, sob o regime da ditadura militar pós 1964, vivia-se a expansão do “fordismo à brasileira”, no chamado Milagre Brasileiro. Nessa época, houve uma expansão da Política Social Pública brasileira, conduzida de forma tecnocrática e conservadora, e pautada por uma relação de singular expansão dos direitos econômicos, sociais e culturais, em meio à restrição dos direitos civis e políticos.

Com forte institucionalização da previdência, da saúde e da assistência social, a ditadura também impulsionou uma política nacional de habitação balizada por uma estratégia keynesiana de impulsionar a economia por meio do incremento da construção civil na realização de moradias populares. Também desenvolveu fundos de indenização aos trabalhadores, que constituíram uma espécie de poupança compulsória para o financiamento da política habitacional.

Todavia, em 1974 começam a aparecer os primeiros indícios de esgotamento do projeto tecnocrático e modernizador-conservador da ditadura, em razão dos impactos da economia internacional. Os anos 1980, por sua vez, são conhecidos como uma década perdida economicamente, em que pesem as vitórias democráticas em função das lutas sociais e da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Com a primeira disputa presidencial direta, em 1989, houve uma renovação das esperanças, apesar de as propostas dos candidatos Lula e Collor, que chegaram ao segundo turno, demonstrarem as tensões entre as classes sociais e segmentos de classe no decorrer dos anos 1980. Venceram as classes dominantes, com a vitória de Collor.

Nos anos 1990, o Brasil vivenciou um verdadeiro desmonte e destruição, numa espécie de reformatação do Estado para

adaptação passiva à lógica do capital. Por exemplo, a entrega de grande parte do patrimônio público ao capital estrangeiro e a intensificação das privatizações das empresas governamentais.

A reforma administrativa e previdenciária promovida com influências diretas do capital teve insignificante impacto na capacidade de implementação eficiente de Políticas Sociais Públicas, já que foi promovida uma tendência à desresponsabilização por essas políticas, acompanhada do desprezo pelo padrão constitucional de seguridade social. A reforma previdenciária realizada pela Emenda Constitucional nº. 20/1998 marcou o caminho inverso do registrado pelo texto originário da Constituição Federal de 1988, que previa a ampliação e generalização a um número maior de trabalhadores.

Nesse sentido, deve-se buscar um equilíbrio entre esses dois modelos, francês e americano, estabelecendo uma espécie de Estado de Bem-estar Social que reuniria os aspectos positivos e negativos de ambos os modelos. No Brasil (e aí é possível citar a reforma do Estado implementada especialmente a partir dos anos 1990), existe uma completa submissão das Políticas Sociais Públicas à orientação macroeconômica do ajuste fiscal, com uma redução do custo do Estado em Políticas Sociais Públicas essenciais, ao passo que a crise fiscal foi aprofundada, sustentada pelas altas

taxas de juros, instalando-se um verdadeiro Estado mínimo, aos mais necessitados, e um Estado máximo ao capital.

O participante 2, formado em Direito há 14 anos, Juiz Federal e professor de Direito há cinco anos, ao abordar as Políticas Sociais Públicas restringiu-se aos aspectos previdenciário e de saúde pública, que estão diretamente relacionados ao seu dia a dia na magistratura.

O ponto de partida na análise desta narrativa foi compreender a relação estabelecida entre Estado e Saúde, uma vez que é em decorrência de questões relacionadas à saúde, na maioria das vezes, que o cidadão recorre ao Instituto Nacional do Seguro Social – INSS. Por isso, percorre-se a trajetória do direito à saúde a partir do Estado Moderno até a conjuntura mais recente e aos desafios que dessa perspectiva se colocam ao Brasil por meio do Sistema Único de Saúde – SUS.

É com o surgimento do Estado Moderno que a saúde passa a ser tratada como uma questão de Estado, sendo uma das vertentes das Políticas Sociais Públicas.

Conforme Elias (2004), esse processo é caracterizado pela passagem, de uma lógica territorial (fundada no feudo e nas relações sociais dele decorrentes), para uma lógica material (marcada pela formação das categorias profissionais dissociadas do território), dominante a partir do século XIX. A Política Social

Pública transforma-se no sistema de intermediação entre o global (todo) e o setorial (as categorias profissionais), figurando como um instrumento do Estado para minorar os conflitos sociais gerados pelo confronto entre as duas lógicas.

Assim, as Políticas Sociais Públicas promovem a regulação entre Estado, economia e sociedade. Por sua vez, os pressupostos teóricos do Estado, no tocante à área social, estão focados na reprodução da força de trabalho, e a Política Social Pública atua como um regulador das relações entre os trabalhadores e o capital, tendo as políticas de saúde, como as do SUS, essa mesma natureza (ELIAS, 2004).

Dessa forma, a concepção da relação entre Estado e saúde no Estado Moderno reside na regulação estatal da saúde para a nova ordem social e econômica emergente, focada na reprodução da força de trabalho, expressando as contradições entre o global e o setorial.

No Brasil, a intervenção do Estado na saúde remonta ao período colonial, especificamente ao início do século XIX, mas se sobressai a partir do período republicano. Nas intervenções coletivas na área da saúde, destacam-se as sanitário-urbanas efetivadas no início do século XX nas cidades dos principais portos brasileiros (Rio de Janeiro e Santos) e as campanhas de erradicação

da febre amarela, gerando uma insurgência da população que ficou conhecida como a Revolta da Vacina (ELIAS, 2004).

Nas intervenções individuais à saúde, destaca-se a assistência médica, tendo como origem a Lei Elói Chaves, de 1923, que fixou marcos regulatórios para as aposentadorias, pensões e assistência médica. Essa Política Social Pública nasceu atrelada ao mundo do trabalho, submetida à lógica setorial corporativa, mas não foi capaz de atender a todos os trabalhadores, aplicando-se apenas aos dos setores ferroviários e portuários (ELIAS, 2004).

Dessa forma, a assistência médica previdenciária nasce já mercantilizada sob a forma de seguro, condicionada a um desconto obrigatório. O ápice desse modelo focado na lógica setorial tem seu apogeu nos anos 1930 e 1940, com a estruturação dos Institutos de Aposentadorias e Pensões - IAPs, bem como com a extensão desse modelo aos servidores públicos por meio dos sistemas fechados de previdências nas diversas esferas governamentais. Como exemplos, temos o Instituto de Previdência e Assistência dos Servidores do Estado - IPASE e o Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual - IAMSPE (ELIAS, 2004). Com o encerramento do ciclo de industrialização nos anos 1980, ganha força a consolidação do setor privado na saúde. Ademais, é nesse período histórico, do fim da ditadura militar e de indefinição do modelo econômico do Estado, que se tem a previsão, na

Constituição Federal, de uma importante Política Social Pública de saúde: a noção de seguridade social.

Promulgada a Constituição Federal de 1988, pela primeira vez houve uma seção específica disciplinando o Direito à Saúde, verdadeiro direito fundamental do cidadão e essencial à efetivação da dignidade da pessoa humana. Com esse importante marco, há um deslocamento do conceito de seguro social vigente desde os anos 1920, para o de seguridade social, semelhante ao ocorrido no Estado de Bem Estar Social. Nesse passo, exigiu-se do Estado uma redefinição das Políticas Sociais Públicas, por exigir a desmercantilização da saúde, em contraposição à tendência mundial da área da saúde, de se firmar como fonte de acumulação de capital.

Por outro lado, a contrarreforma do Estado orquestrada pelo Consenso de Washington resultou num violento desfinanciamento das Políticas Sociais Públicas, principalmente as de saúde. No final da década de 1990, os postulados do neoliberalismo acabam por tornar turva a linha divisória entre o Estado e o capital, com a implantação das chamadas parcerias público-privadas, verdadeiras sociedades entre o Estado e o mercado. O resultado foi a promulgação de diversas leis regulamentando tal desmantelamento, – por exemplo, a Lei das

Organizações Sociais, das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público e das Parcerias Público-Privadas.

O SUS, uma Política Social Pública na área da saúde, já nasce completamente sitiado pelas contrarreformas implementadas pelo Estado, acossado pela agenda neoliberal adotada, pelo acolhimento da mercantilização da saúde, com a regulamentação do sistema privado de saúde, pela ótica do cidadão à margem do SUS, pela adoção de parâmetros permeados pela noção de custo/benefício e pela insuficiência de recursos financeiros para efetivar as disposições constitucionais. Somam-se a isso os problemas tradicionais do Estado brasileiro, o patrimonialismo, as desigualdades sociais, a ineficiência da máquina pública, entre outros.

Nas palavras de Elias (2004), o advento de uma consciência sanitária universal e cidadã é essencial para o pleno desenvolvimento do SUS, fundado em bases sociais sólidas e não imposto pelo Estado. Tal consciência também será imprescindível para o fortalecimento da relação Estado/sociedade visando ao direito à saúde como universal. Superado o desenvolvimento do direito à saúde no Brasil, passa-se a refletir se a atual conformação da Seguridade Social brasileira permite direcioná-la à universalização. A legislação pertinente à matéria considera a concepção de proteção social implícita nos conceitos de

“socialmente protegido” e “desprotegido” do Conselho Nacional da Previdência Social – CNPS, e considera, também, o alcance do direito à previdência e à assistência social aos socialmente desprotegidos.

Nesse contexto, a força de trabalho, na sociedade capitalista, adquiriu a condição de mercadoria, e o capital, um apropriador, não do trabalhador, mas de sua força de trabalho, visto que esta, em razão da oferta e da procura, é constantemente desvalorizada, forçando parte dos trabalhadores a cair na miséria. Diferentemente de outras mercadorias, a força de trabalho não pode ser cumulada, sendo o trabalhador obrigado a vendê-la diariamente, para garantir à sua reprodução social. Está sujeito à vontade do capital em comprá-la ou não, o que o deixa tão preso e vulnerável a apenas conseguir o mínimo para sua subsistência.

A mercantilização da força de trabalho e o risco de ficar desamparado na velhice, no desemprego e na doença escancaram outra contradição do capital, já que essas consequências, se levadas às últimas instâncias, gerariam, não só a destruição do trabalhador, mas também a do próprio capital. Dessa forma, proteger a força de trabalho interessa, não só ao trabalhador, mas também ao capital (CARIAGA; FREITAS, 2014).

Todavia, essa proteção deve restringir-se ao mínimo possível, já que não interessa ao capital que o trabalhador encontre

proteção total no Estado, uma vez que isso retiraria do capital a liberdade de sujeitar os trabalhadores aos seus ditames. Em razão disso, forte é o ideal liberal de que o indivíduo deve ser capaz de se manter pelo próprio trabalho, sem ajuda do Estado, já que esse amparo poderia levá-lo ao ócio, à preguiça, desestimulando o trabalho. É importante destacar que essa visão liberal pautou o pensamento político, econômico e social da Revolução Francesa.

Seguridade Social, nas palavras de Boschetti (2001), não se confunde com o *Welfare State*, sendo constituída pelos seguros, auxílios e assistência pautados por princípios contributivos e não contributivos, que se impõem conforme maior ou menor incidência das forças econômicas, sociais e culturais.

Com isso, as Políticas Sociais Públicas implementadas no fim do século XIX e consolidadas com o Estado Social foram concebidas com a falsa ideia de que a seguridade social deveria ser abolida ou garantida apenas àqueles incapazes de manter sua própria sobrevivência, já que propagava o ócio, a preguiça e desestimulava o trabalho (BOSCHETTI, 2001).

Essas ideias influenciaram a seguridade social brasileira, uma vez que os direitos sociais não são dádivas do Estado, mas direitos conquistados pelos trabalhadores.

No Brasil, a seguridade social fundou-se em dois modelos de Políticas Sociais Públicas: o modelo *bismarkiano* e o modelo

bevedidgiano (CARIAGA; FREITAS, 2014). A Constituição Federal de 1988, ao estabelecer a seguridade social brasileira, consistente num conjunto integrado de ações do Estado e da sociedade, pautada no tripé saúde, assistência social e previdência, adotou, tanto os fundamentos da Lógica Contributiva da Seguridade Social (que orienta os princípios da Previdência Social), quanto os da Lógica não Contributiva da Previdência Social (que orienta os princípios da Saúde e da Assistência Social). Assim, é o peso de cada uma dessas lógicas que determinará se o direito à seguridade social será universal ou seletivo, pois, se ambas regerem tal direito concomitantemente, a proteção do trabalhador estará, num primeiro momento, no mercado de trabalho, participando dele, seguido pela família, tradicional forma de amparo, e, subsidiariamente, será suportado pela sociedade, por meio da atuação estatal (CARIAGA; FREITAS, 2014).

Objetivando definir o alcance do direito à previdência social e à assistência social aos indivíduos, o Conselho Nacional da Previdência Social, na Resolução nº. 1.241/2004, definiu a metodologia de cálculo da cobertura previdenciária, adotando os conceitos de população socialmente protegida e desprotegida. A relevância de tal conceituação reside na possibilidade de mensuração da população socialmente protegida e desprotegida, o que indica a concepção de seguridade social adotada no Brasil.

O Ministério da Previdência Social - MPS, por sua vez, utiliza como indicadores de cobertura social o recebimento da Renda Mensal Vitalícia - RMV e o Benefício de Prestação Continuada - BPC. Aqueles que não estão abarcados pela cobertura da previdência social, ou que não recebem o RMV ou BPC, são considerados socialmente desprotegidos (CARIAGA; FREITAS, 2014).

Assim, depreende-se, dos conceitos acima expostos, que no Brasil a concepção de seguridade social relaciona-se, num primeiro aspecto, à renda. Num segundo aspecto, relaciona-se à pecúnia, que deve ser temporária e possibilitadora da reprodução social do indivíduo. Num terceiro aspecto, não se limita à prestação de serviços sociais e socioassistenciais (CARIAGA; FREITAS, 2014).

Segundo estudo de Cariaga e Freitas (2014), a seguridade social no Brasil, com base nos conceitos de socialmente protegidos e desprotegidos, não efetiva o princípio da universalidade, já que 25,08 milhões de brasileiros ainda estão socialmente desprotegidos, o que corresponde a 29,3% do total da população ocupada. Essa desproteção reflete o tratamento dado pelo INSS aos indivíduos.

Retomando os ensinamentos de Boschetti e Behring (2014), a seguridade social no Brasil foi concebida a partir da ideia do pleno emprego, o que por si só inviabiliza sua universalização. Em primeiro lugar, em razão do padrão de desenvolvimento do

trabalho implementado; em segundo lugar, em decorrência da precarização dos direitos trabalhistas e do padrão de proteção social, em nítido benefício aos interesses do capital; e, em terceiro, devido à ausência de sincronia da formação da proteção social brasileira com os demais processos internacionais.

Ademais, a própria legislação da seguridade social e a sua forma de aplicação excluem os socialmente desprotegidos, tornando impossível sua universalização. A universalização da seguridade social requer a indissociabilidade e complementaridade entre a previdência, a assistência social, políticas econômicas e sociais, e alterações na distribuição e redistribuição da riqueza produzida, nas quais o trabalho e a garantia de reprodução social dos indivíduos sejam considerados verdadeiros direitos de cidadania (CARIAGA; FREITAS, 2014).

Outro ponto que merece destaque é a crescente judicialização das Políticas Sociais Públicas, diante do déficit de efetividade dos direitos fundamentais no Brasil e da crise do Estado Social.

Os direitos de segunda dimensão (econômicos, sociais e culturais) nascem como uma reação à crise ética e de eficiência do liberalismo, devido ao vácuo da abstenção estatal perante os cidadãos. Com o surgimento do Estado Social, os direitos sociais adquiriram *status* constitucional e exigiram uma postura ativa do

Estado, para sua realização. No entanto, o Estado Social não tem conseguido efetivá-los, devido à falta de oferta de direitos sociais, o que acarreta uma judicialização das Políticas Sociais Públicas. Estamos diante de um ativismo judicial que impõe ao Poder Público a realização das Políticas Sociais Públicas.

O ponto de partida desse ativismo judicial deu-se com a ascensão do constitucionalismo social. Dentre as diversas concepções, a maioria deles aborda o tema de acordo com as gerações de direitos consagradas.

O constitucionalismo social nasce em contraposição às injustiças e desigualdades sociais decorrentes da exploração dos indivíduos pelo capital, buscando a igualdade material com a efetivação dos direitos econômicos, sociais e culturais que, por sua vez, garantem o pleno gozo dos direitos civis e políticos. A partir desse momento, impõe-se ao Estado uma postura ativa na realização igualitária de prestações sociais.

Ademais, a Constituição Federal de 1988 determinou os objetivos sociais a serem atingidos pelo Estado por meio das normas programáticas, o que demonstra preocupação, desde a sua gênese, com a efetiva capacidade de transformação da realidade social.

No entanto, apesar de se objetivar a transformação da realidade social, para atualmente uma crise de efetividade dos

direitos econômicos, sociais e culturais, esbarrando: na falta de concretização dos pressupostos materiais do Estado Social, como provisões financeiras garantidas por sistema fiscal eficiente; na estrutura da despesa pública orientada para o financiamento dos direitos e investimentos produtivos que os assegurem; no orçamento público equilibrado; e, na taxa de crescimento do rendimento nacional de valor médio ou elevado (FERNANDES, 2011).

A falta desses pressupostos do Estado Social, aliada à elevada demanda pela efetivação dos direitos econômicos, sociais e culturais, origina um processo de judicialização das Políticas Sociais Públicas, levando o Poder Judiciário a invadir a esfera de comando e decisão do Poder Executivo. Embora esse ativismo judicial seja legítimo para garantir limites mínimos de atuação do Poder Executivo, acaba por violar a separação entre os Poderes.

A crítica ao caráter programático das normas relativas aos direitos sociais comporta na doutrina posições divergentes, umas favoráveis a uma aplicação diferida, após a concretização dos direitos civis e políticos, e outras que conferem aplicabilidade imediata.

Esse ativismo judicial nas Políticas Sociais Públicas tem-se constituído num fator de tensão institucional entre os Poderes Públicos, até porque o Poder Judiciário não é dotado de critérios

técnicos compatíveis com o controle judicial das Políticas Sociais Públicas.

Conforme ensina Fernandes (2011), existem alguns parâmetros para atuação do Poder Judiciário na efetivação das Políticas Sociais Públicas. O primeiro deles é o político-institucional, ou seja, a necessidade de estabelecimento de um diálogo entre o Poder Executivo e o Poder Judiciário, a fim de que este conheça os reais limites daquele, bem como as prioridades na gestão dos recursos públicos relacionados às Políticas Sociais Públicas. O segundo parâmetro é o processual, relativo à utilização de processos coletivos e ao respeito da competência de cada ente para fornecimento de determinada prestação social.

O terceiro e último parâmetro é o material, que prega a necessidade de o Poder Judiciário observar a hipossuficiência das partes e as opções técnicas e políticas do Poder Executivo.

Diante do acima exposto, não se pode negar o déficit de efetividade na concretização dos direitos econômicos, sociais e culturais no Brasil.

O último participante selecionado para este artigo é formado em Direito há 26 anos, Procurador do Município e professor de Direito há 15 anos. Verificou-se o bom entendimento do participante em relação às contradições das Políticas Sociais Públicas, o qual destacou que essas contradições da sociedade

capitalista, materializada na produção coletiva de riqueza e na sua apropriação privada, estão na base da desigualdade social e do nascimento das Políticas Sociais Públicas.

Oliveira (2008) ensina que as Políticas Sociais Públicas para o liberalismo objetivam a correção dos efeitos maléficos advindos do crescimento do capital por meio da redistribuição da riqueza e da redução das desigualdades sociais. Ocorre que elas são insuficientes para melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores, já que o Estado apenas implementa aquelas que são aceitáveis para o capital.

Em razão das limitações do mercado em satisfazer as condições mínimas de uma existência digna da classe trabalhadora, as Políticas Sociais Públicas foram surgindo como importante instrumento para atendimento dessas necessidades. O *New Deal*, por exemplo, visava reorganizar o aspecto econômico por meio da intervenção estatal na economia, controlando o mercado financeiro, combatendo o desemprego e estimulando o aumento da produção e da renda.

Todavia, as Políticas Sociais Públicas não nasceram apenas para minorar a degradação das condições de vida dos trabalhadores, mas também como alternativa do próprio capital para combater a crise do final dos anos 1920. Nas palavras de

Oliveira (2008), o *Welfare State* foi uma maneira que o Estado encontrou para impulsionar suas funções econômicas e sociais.

Nessa perspectiva abordada pelo participante 3 e corroborada pela autora supracitada, as Políticas Sociais Públicas atendem, de um lado, às necessidades da classe trabalhadora e, de outro lado, os interesses do capital, por meio de subsídios à produção, criação de setores estatais produtivos, financiamento de pesquisas, entre outras ações.

Como asseverado por Oliveira (2008), o *Welfare State* foi um espaço de lutas de classes, gerando um espaço público marcado pela “[...] construção e o reconhecimento da alteridade do outro, do terreno indevassável de seus direitos, a partir dos quais se estruturam as relações sociais” (OLIVEIRA, 2008, p. 111).

No final do século XX (1970), o *Welfare State* começa a não mais atender os interesses do capital, ensejando o retorno de ideias liberais. Oliveira (2008) defende que o discurso de crise do *Welfare State* atrela-se à diminuição do fundo público no financiamento do capital.

No caso brasileiro, não se verificou a presença do *Welfare State*, já que a proteção social, até o advento da Constituição Federal de 1988, era prevista apenas em leis pontuais e destinada aos trabalhadores inseridos formalmente no mercado de trabalho.

Às pessoas que se encontravam fora do mercado de trabalho restava apenas a assistência social, dotada de um viés paternalista.

É importante lembrar que no Brasil os direitos sociais foram historicamente negados, ocorrendo sua positivação apenas com a Constituição Federal de 1988. A relação social e política conservadora presentes nas Políticas Sociais Públicas é inerente à própria cultura política brasileira.

Nessa perspectiva, a sociedade brasileira é caracterizada por relações que privilegiam o favor, o clientelismo, o paternalismo e a privatização do público, o que comprova a necessidade de superação dessa cultura do patrimonialismo.

Outra visão acerca dessa questão reside nas características da sociedade brasileira apontadas por Oliveira (2008, p. 122): “[...] relações sociais hierárquicas; relações sociais e políticas fundadas em contratos pessoais; profundas desigualdades sociais e econômicas; [...] uma sociedade em que a lei não é percebida como expressão da vontade social”.

A característica das relações sociais hierárquicas demonstra a não observância dos princípios da isonomia formal-jurídica e da isonomia material-social, uma vez que as relações são baseadas entre superiores mandantes e inferiores obedientes, traços de uma sociedade escravista, como a nossa (OLIVEIRA, 2008).

Por sua vez, a característica das relações sociais e políticas fundadas em contratos pessoais, presente na formação da sociedade brasileira, demonstra como o capital, com todo seu poderio econômico, alia-se ao Poder Público para realização de seus objetivos, por meio de relações baseadas no favor, no clientelismo e na tutela, deixando para segundo plano os interesses dos menos favorecidos.

A polarização entre carência e privilégio, por sua vez, tem como origem, além da concentração de riqueza, a diminuição do Estado na tutela dos interesses sociais e um aumento da privatização do espaço público, o que acentua as desigualdades sociais. “Neste contexto, os direitos não se instituem e não há condições para a efetivação da cidadania e da democracia” (OLIVEIRA, 2008, p. 124).

Por fim, a característica da indistinção do público e do privado remonta à colonização brasileira, uma vez que, àquela época, a Coroa doava terras públicas aos particulares visando benefícios pessoais, e não o bem público. Havia e ainda há uma verdadeira predominância dos interesses privados em detrimento dos interesses públicos. Assim, apesar das contradições inerentes às Políticas Sociais Públicas, bem como das características clientelistas e distanciadas do interesse público, ainda presentes nas relações entre o Estado, o mercado e a sociedade, é preciso

caminhar para a conquista legal de direitos, refutando todas as condutas tendentes a retardar a realização das conquistas histórico-legais previstas na Constituição Federal de 1988.

Quanto à questão da universalidade das Políticas Sociais Públicas no contexto contemporâneo, é necessário abordar a focalização que vem sendo dada ao tema. De que a desigualdade social é um dos maiores dramas vivenciados pela população, não há dúvidas. No entanto, o que chama atenção é o tratamento dispensado ao problema, que elege a pobreza como o único dado para a atuação estatal nas Políticas Sociais Públicas. A desigualdade social é questão histórica no Brasil, estando presente até mesmo nos momentos de grande expansão econômica, e está relacionada, não apenas à pobreza, mas também ao mercado, à moeda, às normas jurídicas, motivo pelo qual as Políticas Sociais Públicas não podem ser ancoradas unicamente na questão da pobreza (DELGADO; THEODORO, 2003).

Se o objetivo é a eliminação e/ou redução da desigualdade social, é preciso que a atuação estatal seja mais ampla, por meio de Políticas Sociais Públicas integrantes de um projeto nacional que não foque apenas a questão da pobreza, mas todos os elementos relacionados à efetivação dos direitos e garantias fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal.

Conforme os ensinamentos de Delgado e Theodoro (2003), o foco apenas na questão da pobreza expõe a fragilidade do argumento focalista, ou seja, a focalização permite alguns questionamentos: se os recursos destinados às Políticas Sociais Públicas são suficientes; se deve haver uma focalização na questão da pobreza; se as Políticas Sociais Públicas devem ser restringidas a apenas uma análise técnica, afastando a questão política; e, se as Políticas Sociais Públicas devem ser instrumentos subsidiários do Estado, sem interferir nas relações de mercado, o qual deve ser livre.

O neoliberalismo adotado no início dos anos 1990, visando à redução de recursos públicos investidos em Políticas Sociais Públicas e objetivando o uso desse dinheiro para o pagamento dos juros da dívida pública e para socorros emergenciais aos grandes empresários, inseriu na sociedade o discurso de que os recursos atuais são suficientes, bastando que sejam utilizados de maneira focalizada e eficiente. Dessa forma, é imperioso reforçar a centralidade dos programas universais e da manutenção e ampliação das Políticas Sociais Públicas, inclusive na seara da saúde, da previdência, da assistência, do trabalho, entre outras. Impende destacar que, a partir da Constituição Federal de 1988, às Políticas Sociais Públicas foi dado o atributo da universalização, com o fim de extirpar a pobreza e de efetivar os direitos e garantias

fundamentais da população mais pobre. Nesse passo, a Política Social Pública requer um aumento substancial de recursos públicos para que os direitos econômicos, sociais e culturais sejam preservados, bem como estendidos à população ainda não contemplada, já que o discurso fácil dos recursos suficientes e mal aplicados atende apenas aos interesses de um Estado mínimo, em detrimento de um Estado Social de Direito (DELGADO; THEODORO, 2003).

A focalização dos programas sociais na pobreza traz como pressuposto a miséria como condição de acesso aos direitos, uma vez que tais pessoas, incapazes de se inserirem no mercado de trabalho, dependeriam exclusivamente do Estado para sobreviver. Nessa perspectiva, em vez de agir como um instrumento de transformação social, combatendo as desigualdades geradas e/ou aprofundadas pelo capitalismo, a Política Social Pública funcionaria apenas como uma gestão da pobreza.

Outro ponto indicado pelos autores supracitados que deve ser combatido é a associação das Políticas Sociais Públicas apenas como uma questão técnica, afastando-a do campo político. Isso apenas realçaria o atual mecanismo distributivo, já que contraporía os grupos de pobres desprotegidos aos grupos daqueles pouco menos pobres, excluindo mais pessoas ainda, da proteção social. A exclusão de pessoas pouco protegidas em favorecimento aos

totalmente desprotegidos poderia levar os primeiros a integrar o grupo dos segundos, o que aprofundaria a desigualdade social brasileira.

A visão neoliberal de que o Estado deve agir apenas de forma subsidiária, complementar ao mercado, impede a universalização das Políticas Sociais Públicas. Isso porque o mercado não deve ser imune à ação regulatória do Estado, seja no campo econômico, seja em relação às Políticas Sociais Públicas, já que a ausência de mecanismos estatais de controle efetivos levam à reprodução de distorções e iniquidades sociais, privilegiando o capital em detrimento da população hipossuficiente (DELGADO; THEODORO, 2003).

Todos esses argumentos demonstram que a universalização das Políticas Sociais Públicas requer uma perspectiva inclusiva, e não apenas uma focalização na questão da pobreza. Não se despreza a importância das Políticas Sociais Públicas de transferência de renda para os extremamente pobres, mas o objetivo central dessas políticas deve ser a redução e/ou extinção das desigualdades sociais em seus diversos níveis, de forma a garantir a todos os cidadãos, sem qualquer exclusão, a efetivação dos direitos econômicos, sociais e culturais, com a consequente realização da dignidade da pessoa humana.

Para que o objetivo da universalização não se perca, é preciso pautar todas as ações relativas às Políticas Sociais Públicas nas perspectivas universalistas e inclusivas estabelecidas na Constituição Federal de 1988.

Destaque-se que as ideias neoliberais implementadas com as contrarreformas do Estado no Brasil na década de 1990 não podem, por meio da redução de custos, comprometer o objetivo constitucional de inclusão social. Uma Política Social Pública inclusiva e universal não se restringe apenas ao aperfeiçoamento da eficiência administrativa, mas requer, principalmente, um regime fiscal e tributário apto a arcar com os custos de uma política distributiva e de desenvolvimento (DELGADO; THEODORO, 2003).

Destarte, a Política Social Pública não pode, exclusivamente, responsabilizar-se pela efetiva diminuição da pobreza, já que isso envolve um novo arranjo social, com um projeto de país distributivo, inclusivo e focado no desenvolvimento social, com um sistema tributário e fiscal que proteja os mais necessitados, e não apenas os interesses do mercado. Deve-se objetivar a implantação de um sistema de proteção social no qual as Políticas Sociais Públicas sejam apenas mais um elemento para a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e equânime.

A narrativa do participante 3 da pesquisa explicita como as Políticas Sociais Públicas estão afetas ao Estado Moderno e como o

persistente estado de crise envolve o Estado, as Políticas Sociais Públicas e a cidadania.

Para a superação das desigualdades sociais e do persistente estado de crise no Brasil, tanto a democracia quanto os direitos de primeira e segunda dimensão são importantes condicionantes para entender e propor alternativas.

Em que pese o capitalismo estar presente em todo o mundo, as consequências advindas de suas crises dependem muito da ação estatal de cada país. Assim, o desafio social é o de transformar a produção em um mecanismo de geração de riquezas para todos. Com esse objetivo de transformação social, é preciso que a cidadania seja realizada na sua plenitude, e não apenas fundada na teoria *marhalliana*, que é centrada somente na liberdade de mercado, numa igualdade jurídico-formal, ficando a fraternidade relegada à retórica institucional. É preciso que a cidadania seja entendida como resultado de um processo histórico-estrutural, que seja comprometida com a superação das necessidades humanas, que seja exercida por meio de atuação conjunta do Estado, da sociedade e do mercado, ampliando a democracia representativa. A cidadania deve ter seu conteúdo associado aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, objetivando a realização da dignidade da pessoa humana (AMORIM, 2010).

A cidadania imposta pelo Estado Liberal resulta na fragmentação das identidades coletivas em demandas individuais, refletindo numa intervenção social que não considera as condições históricas e estruturais do cidadão. No Brasil, a intervenção social esvaziada e fragmentada se dá no Terceiro Setor, resultando no enfraquecimento dos movimentos sociais e na expansão dessas organizações (AMORIM, 2010).

Com a intervenção privada mais presente na vida pública, a cidadania e a democracia acabam sendo limitadas pela apropriação privada da riqueza a um caráter formal de liberdade e igualdade, uma vez que os cidadãos são empurrados pelo capital a uma crescente desigualdade econômica, social e cultural.

A cidadania e a democracia não se efetivam apenas com o direito de voto, mas também com a realização da igualdade material, verdadeiro pressuposto para os direitos civis e políticos. A participação popular é decisiva no desenvolvimento de um capitalismo apto a realizar os direitos sociais.

É preciso criar condições para que a democracia e a cidadania se concretizem, para possibilitar a transformação social. É com a ampliação da participação social nas decisões nacionais que os cidadãos terão sua liberdade ampliada, com garantia de efetivação de suas necessidades básicas. É preciso que aja uma socialização, não apenas dos prejuízos, mas também da riqueza

produzida pelo capital, para que os direitos sociais sejam efetivados. “Para uma democracia efetiva, é necessário que tanto as necessidades sociais básicas sejam supridas, quanto à vida política seja apropriada coletivamente” (AMORIM, 2010, p. 99).

No Brasil, assim como nos demais países do mundo, uma avalanche conservadora vem buscando soluções para conter a crise do capital por meio do esvaziamento da proteção social e da apropriação do fundo público pelo mercado. Com a apropriação crescente do fundo público pelo capital, os direitos sociais acabam não sendo materializados pelas Políticas Sociais Públicas, o que agrava ainda mais o processo histórico de desigualdade social.

Para efetivar o esvaziamento da proteção social e a apropriação privada do fundo público, os defensores dessa visão conservadora estabelecem dois principais mecanismos para superar o estado de crise do capital: o superávit primário e a desvinculação das receitas do Estado. Essa tensão entre os interesses do mercado e os objetivos das Políticas Sociais Públicas pode ser demonstrada em quatro dimensões: a primeira refere-se à associação entre proteção social e inserção social, já que o aumento do desemprego, a precarização da renda e a redução no consumo das famílias levam a perdas na proteção social coletiva; a segunda é relativa ao valor da força de trabalho, já que o aumento do desemprego leva a um achatamento dos salários, em razão do

excesso de mão de obra disponível; a terceira dimensão aborda a preferência estatal pelas Políticas Sociais Públicas focalizadoras, em detrimento daquelas de caráter universal; e, a quarta dimensão diz respeito aos mecanismos de desvinculação de receitas do Estado, que passam a ser destinadas para finalidades diversas daquelas previstas na Constituição Federal de 1988 (AMORIM, 2010).

Nesse sentido, o estabelecimento de uma cidadania e de uma democracia fundadas na realização dos direitos constitucionais civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e de fraternidade, para superação do constante estado de crise do capital e das tensões dele resultantes entre a sociedade e o Estado, requer que a concentração de riquezas e a socialização dos prejuízos sejam combatidas, bem como o condicionamento das Políticas Sociais Públicas aos interesses econômicos.

Considerações finais

A construção de um debate teórico em torno da percepção dos docentes do curso de graduação em Direito em relação às Políticas Sociais Públicas certamente contribuirá para esclarecer quem são, o que pensam e o que querem para o futuro do país, emergindo a necessidade de se discutirem os rumos dos cursos de graduação em Direito e sua capacidade de assegurar ao futuro

profissional uma postura reflexiva e visão crítica para a prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Conforme evidenciaram os resultados, no Brasil há uma completa submissão das Políticas Sociais Públicas à orientação macroeconômica do ajuste fiscal, com redução do custo do Estado nessas políticas essenciais, ao passo que a crise fiscal foi aprofundada, sustentada pelas altas taxas de juros. Assim, instalou-se um verdadeiro Estado mínimo aos mais necessitados, e um Estado máximo ao capital. Evidenciou-se, ainda, a visão liberal do Estado frente às Políticas Sociais Públicas e sua importância na Constituição Federal de 1988, uma vez que no Brasil esses direitos foram historicamente negados.

Impende destacar que não há como negar que a tutela e a efetivação dos Direitos Sociais são condições para a existência da vida humana digna. Desde a garantia do exercício dos direitos civis e políticos, assegurando um tratamento isonômico pelo Estado, passando pela satisfação mínima das necessidades existenciais, abrangendo os direitos econômicos, sociais e culturais, e protegendo as liberdades de pensamento, de expressão, de crença, dentre outras. Essas situações relacionam-se intrinsecamente com um (ou mais) direito fundamental.

Referências

- AMORIM, A. A. O persistente estado de crise: nexos entre Estado, política social e cidadania no Brasil. In: BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I.; MIOTO, R. C. T.; SANTOS, S. M. M. (Org.). **Capitalismo em crise: política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 86-105. 309p.
- BEHRING, E. R. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BOSCHETTI, I. **Assistência Social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo**. 1. ed. Brasília: Universidade Nacional de Brasília, 2001.
- BOSCHETTI, I.; BEHRING, E. R. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- CARIAGA; M. H.; FREITAS, R. S. O alcance da seguridade social brasileira aos socialmente desprotegidos. In: **Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, Tocantins, v.1, n. 1, jul./dez. 2014, p. 57-73.
- CHAUI, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- DELGADO, G.; THEODORO, M. Política social: universalização ou focalização. In: **Políticas Sociais: Revista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Brasília, n. 7, ago. 2003, p. 122-126.
- ELIAS, P. E. Estado e saúde: os desafios do Brasil contemporâneo. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 3, vol. 18, jul./set. 2004, p. 1-7.
- FERNANDES, E. B. D. Estado Social de Direito no Brasil: o desafio de equacionar democracia e judicialização das políticas públicas.

In: **Revista de Direito Público**, Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, n. 42, nov./dez. 2011, p. 84-102.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. A História Oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa: um foco a partir da análise por triangulação de métodos. In: **Revista de Ciências Humanas**. Taubaté/SP, v. 4, n. 1, jan./jul. 2011, p. 124-136. 137 p.

OLIVEIRA, I. M. Cultura política, direitos e política social. In: BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I.; MIOTO, R. C. T.; SANTOS, S. M. M. (Org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 109-129. 280p.

OUTHWAIRE, W; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Tradução de Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

PEREIRA, P. A. P. **Política Social: temas & questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTELLI, A. . O que faz a história oral diferente. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, São Paulo, n. 14, fev. 1997, p. 25-39. 279 p.

_____. Tentando Aprender um Pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, São Paulo, n. 15, abr. 1997, p. 13-33. 293 p.

SAES, D. A. M. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. In: **Documentos: Revista do Instituto de**

Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, n. 8, abr. 2000, p. 1-45. 265 p.

TAVARES, P. S. A. **Políticas Sociais Públicas na Ótica do Docente do Curso de Graduação em Direito**: um estudo de caso. 2015. 279f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, SP, 2015.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA PARA FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

*Rosana do Carmo Montemor
Rachel Duarte Abdala*

Introdução

Com base em experiência vivenciada na Instituição de Ensino pesquisada, junto ao Núcleo de Extensão Universitária, foram possíveis várias discussões sobre a importância da extensão como prática educativa para formação pessoal e profissional dos estudantes. Foram possíveis, também, a realização de um levantamento histórico, para definição de sua identificação, e o estudo dos fóruns de extensão universitária, para essa compreensão.

Optou-se, nesta pesquisa, por tratar dos reflexos da extensão na formação dos estudantes de uma faculdade do interior paulista, da Região Metropolitana do Vale do Paraíba, que oferece

cursos de graduação em Bacharelado e Licenciatura. A Instituição pesquisada é confessionalmente católica, fundamentando-se no Evangelho em diálogo aberto com as outras religiões, com a ciência e com a tecnologia. Tem como filosofia, em seus pilares, Razão, Afeto e Religião, e a busca do saber como construção. Privilegia o protagonismo juvenil e a cidadania, assumindo as finalidades da Educação Superior no Brasil e promovendo o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme preconizado na Legislação.

Sua política extensionista fundamenta-se na missão institucional, que orienta o educando ao transcendente, como valor e sentido da vida. O educando deverá vivenciar, nas ações extensionistas, a realidade comunitária e descobrir a importância de ser corresponsável pelo espaço social. Ele é estimulado a refletir sobre seu papel como agente da construção de uma sociedade melhor e mais igualitária, e a desenvolver uma visão da vida e do mundo que reconheça os valores humanos.

O papel da extensão no processo de formação

A extensão vem sendo percebida como importante ferramenta para a área educacional, principalmente num contexto em que se compreende o papel das universidades, dentro de uma política de interação com a sociedade em que todos são beneficiados; “[...] para além de compreender a extensão como uma

política institucional, um projeto acadêmico ou uma prática social, a mesma será entendida como um princípio de aprendizagem” (SÍVERES, 2008, p. 9).

As questões relativas à formação acadêmica dos estudantes de graduação, bem como as relativas à extensão universitária, são amplas e complexas. As temáticas que podem ser abordadas englobam características da extensão universitária, seu lugar na organização das universidades, sua história e seu impacto nas comunidades parceiras.

Na esteira da lição de Freire (2000, p. 25), pode-se afirmar que todos são aprendizes na construção de um processo de ensino-aprendizagem, gerando subsídios para uma sociedade justa e igualitária, uma vez que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A extensão universitária, sem dúvida, tem sido protagonista nesse processo.

De modo geral, os espaços formativos de aprendizagem são as salas de aula, os laboratórios e as bibliotecas. Por meio da extensão, esses ambientes podem ser ampliados, considerando-se as comunidades locais, as organizações sociais ou as regiões culturais como lugares alternativos, amplificadores do processo educativo não formal de aprendizagem. Assim, a aprendizagem pode ser entendida como um processo mais amplo para aquisição de conhecimentos, pensando-se em uma “[...] educação a partir do

par experiência/sentido” (BONDIA, 2002, p. 20). Como afirma Zanella (2003, p. 70), na aprendizagem “[...] o estudante amplia seu volume de conhecimentos. Aprendizagem significa a própria mudança que vai se operando no sujeito através das experiências”.

Larrosa (2011, p. 2) observa que “[...] a experiência é isso que me passa...”. Explica que essa frase expõe um resgate ou ressignificação da experiência, referindo o uso e abuso da palavra experiência em Educação, que é quase sempre empregada de forma banalizada, sem que se tenha consciência de suas possibilidades teóricas, críticas e práticas. E com relação ao “isso” de sua frase, apresenta o princípio da alteridade da experiência:

[...] Vamos primeiro com esse isso. A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero (LARROSA, 2011, p. 5).

Esse pensamento pode ser também reconhecido como princípio da exterioridade ou da alienação, significando que não há experiência sem a presença do outro, ou de um algo, ou de um isso, de um acontecimento definitivo ou exterior ao Eu, ou seja, aquilo que está fora do sujeito. Na experiência, a exterioridade, a alteridade, ou a alienação não devem ser apropriadas; devem ser mantidas como são. A experiência não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irredutível.

Nessa direção, o “me”, da mesma frase, leva ao princípio da “Transformação”. A experiência supõe que algo que não é o Eu, ou seja, um acontecimento exterior ao Eu, ao passar não se coloca apenas diante do Eu, mas o atravessa.

A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA, 2011, p. 6).

A experiência vem por vontade do próprio sujeito. Isso porque ele é sensível, vulnerável e exposto, é aberto a sua própria transformação, ou seja, à transformação de suas palavras, de suas

ideias, de seus sentimentos, de suas representações. É, portanto, o Eu, o lugar da experiência.

Já o verbo “passar” define que a experiência é um passo, uma passagem, um percurso. Se a palavra experiência tem o *ex* de exterior, tem também esse *per*, com significado de travessia, passagem, caminho, viagem. Assim, a experiência supõe uma saída de si para outra coisa, como se fosse uma passagem para o isso de “isso que me passa”. Larrosa (2011) define o princípio da passagem, mas dá também outro sentido a esse território de insegurança, de perigo e de incerteza.

Se a experiência é “isso que me passa”, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida (LARROSA, 2011, p. 5).

Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Contudo, não pode ser confundido com passivo, pois não fica indiferente à passagem. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece.

Nessa linha de pensamento da “experiência/sentido” e da “transformação”, e considerando o fato de que o sujeito desta

pesquisa é o adulto que se torna o sujeito educacional dentro do processo de extensão que vivencia, faz-se coerente discutir o processo metodológico da andragogia. Trata-se de um ponto de vista que estuda como os adultos aprendem, pois, como afirma Adorno (2006, p. 169), “A partir disto a possibilidade de levar cada um a ‘aprender por intermédio da motivação’ converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação”, e o próprio adulto busca uma (in)formação que faça sentido. Se, de fato, o aluno/adulto apropriou-se da experiência, ela certamente foi emancipatória.

Nesta perspectiva, o papel da extensão é o da emancipação, portanto deveria ser percebido na dimensão de alargamento da formação, desenvolvendo-se um modo específico de aprender, porque proporciona a ampliação do espaço, a otimização do tempo e a significação do processo, possibilitando o desenvolvimento das competências humanas, pedagógicas e profissionais.

Nesse contexto, concorda-se com Almeida (2011), salientando-se que o aprendizado na extensão universitária não se limita à técnica de determinada área profissional, pois propicia outros conhecimentos diferenciados que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes extensionistas.

O aluno extensionista como própria ferramenta para seu aprendizado

Segundo Bellan (2010), a andragogia questiona o modelo da pedagogia aplicado à educação do adulto, porque entende que ele é sujeito da educação, e não objeto dela. Destarte, observa que, nesse processo metodológico, os adultos “Querem entender por que têm de aprender algo”. Isso porque as motivações internas são mais intensas que as externas, no processo de aprendizagem, porque só a perspectiva de receber um certificado de conclusão não cativa o adulto; eles “Preferem aprender o que os ajudará a solucionar seus problemas”, são conscientes de suas habilidades e experiências e exigem mais envolvimento no processo de aprendizagem. Portanto, o professor torna-se um facilitador, um agente de mudança, já que eles “Aprendem melhor quando estudam assuntos que tenham valor imediato”. Os alunos, principalmente na fase adulta, “Precisam aprender experimentalmente”, pois a experimentação é um recurso didático que deve ser considerado no processo educacional com foco no conteúdo. A autora, ao definir o adulto, classifica-o como uma pessoa com plena consciência para assumir as responsabilidades por seus atos diante da sociedade, porquanto “[...] Mesmo quando erra em sua atitude, o adulto decide responsabilmente sobre o que fazer a respeito” (BELLAN, 2010, p. 28-29).

O professor, como facilitador, apresenta informações por meio de técnicas de ensino que oportunizam ao aluno um ambiente adequado para a aprendizagem. Portanto o professor deve ter comunicação eficiente, trabalhar com problemas, adquirir novos conhecimentos e promover situações sincronizadas com o dia a dia dos alunos. Além disso, deve levar os alunos a se entusiasmarem pelo aprendizado, demonstrar a importância prática do assunto a ser estudado – experimentação do ensino na prática, propagando a sensação de que aquele conhecimento fará a diferença na vida deles. Nesse contexto, o professor precisa transformar-se num orientador eficiente das atividades em grupos, porque a interação permite um aumento de retenção de aprendizagem. Deve passar a sensação de que aquela atividade está mudando a vida de todos, e não apenas acrescentando informações inúteis. Ele precisa transmitir força e esperança, principalmente pela proposta defendida pela andragogia, de que a relação da Extensão Universitária se dá no contexto dialógico com a sociedade.

No processo de aprendizagem da andragogia, o alvo é o adulto, e o objetivo educacional deve ser a afirmação dos resultados esperados ao final do processo ensino-aprendizagem. Ele identifica o que os alunos serão capazes de fazer, mediante o conteúdo estudado (BELLAN, 2010).

Segundo Coll (1999), uma característica da formação de adultos e dos movimentos que a sustentam é o seu caráter fortemente ideológico, que a vincula aos valores de justiça social, de igualdade de oportunidade, de compromisso com os outros e de solidariedade.

A partir das atividades de extensão, não apenas se daria o contato com uma realidade, mas também se faria com que novos sujeitos de diversas áreas do conhecimento – tanto formal quanto informal – expusessem conhecimentos de modo a compartilhá-los equitativamente. Ao final, o conjunto integra uma experiência que contempla áreas de conhecimentos das mais diversas. Além de servir como instrumento desse processo de movimento entre teoria e prática, a atividade de extensão na Universidade é um trabalho interdisciplinar que favorece a construção, no aluno, de uma visão mais integrada da sociedade e do exercício de seu papel social (GUARESCHI; RAMOS, 1988; CHAUI, 2003).

Para que tal procedimento seja significativo, é oportuno que a relação da academia com a sociedade, por meio de seus projetos pedagógicos abertos à comunidade, seja constituída em um tempo e em um espaço favoráveis ao processo de aprendizagem.

Síveres (2013) inicia um diálogo sobre o percurso de aprendizagem considerando o tempo, o espaço e o processo de

aprendizagem, aspectos que, segundo ele, influenciam esse processo. Ele apresenta, no primeiro, o tempo, ou as temporalidades de aprendizagem, que está organizado por um tempo linear que se revela como único e contínuo, ou cíclico, que se fecha num círculo, dando a ideia do eterno retorno. E abre para uma reflexão: “Como compreender a aprendizagem no contratempo, no entretempo ou em tempos alternativos?” (SÍVERES, 2013, p. 28).

Talvez neste momento da história humana as temporalidades sejam mais apropriadas do que o tempo único, uniforme ou contínuo. O autor afirma que, assim como existe o tempo do trabalho, do lazer, do descanso, existe também o tempo formativo. Essa modalidade de tempo é identificada por Pineau (2003) como cronosformação, considerando as múltiplas temporalidades, bem como a diversidade do movimento cotidiano, a alternativa entre teoria e prática e a experiência de vida como construção para o sentido da própria vida. No caso da extensão, pode-se considerar o contexto em que os graduandos realizam suas atividades como “comunidades aprendentes”, que, segundo Brandão (2005), são unidades sociais nas quais ocorrem a participação, a partilha e a formação de vida.

Almeida (2011) salienta que o aprendizado na extensão universitária não se limita à técnica de determinada área profissional, pois propicia outros conhecimentos diferenciados que

contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes extensionistas.

Os projetos de extensão desenvolvidos na instituição universitária pesquisada visam reconhecer como os alunos percebem essa prática educativa, pois têm liberdade para participar ou não de atividades extensionistas. Essa liberdade de escolha que a extensão universitária proporciona pode ser uma ferramenta educativa para colaborar no processo de aprendizagem. Sem dúvida, pode ser um momento em que o aluno se torna protagonista de seu conhecimento; por isso, aprender a partilhar envolve e desenvolve potencialidades e, automaticamente, a maturidade do aluno e sua emancipação, pois é um sujeito aberto à própria transformação.

Na Extensão Universitária, a proposta é aprender fazendo, trazendo a docentes e discentes técnicas de aprendizagens que, submetidas à reflexão teórica, possam ser desenvolvidas, acrescidas e incorporadas ao conhecimento erudito tratado prioritariamente nos currículos. A princípio, esse fluxo que se estabelece na troca sistematizada de saberes – acadêmicos e populares – deveria produzir conhecimento resultante do confronto entre o erudito e a realidade brasileira/regional (GOHN, 2009). Semelhante intercâmbio procuraria vislumbrar uma

democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na Universidade.

Nesse raciocínio, a Extensão Universitária realizada pelos graduandos incentiva o exercício dos conhecimentos acadêmicos enfatizando o papel sócio-transformador que a Universidade deve propor em uma diversidade de realidades na comunidade (ARAGÃO, *et al.*, 2002).

Como instituição social, a Universidade tem a função de gerar e difundir o saber. Esse saber, entretanto, tende a refletir a sociedade em que é produzido, além de possibilitar novos projetos que, por sua vez, podem representar diferentes visões sociais de mundo. É no diálogo com a sociedade que a geração e a difusão do saber encontram sua relevância (ARAGÃO, 2002).

Severino (2007) reitera a importância das atividades de extensão na Universidade para o estabelecimento de um efetivo diálogo entre realidade social e o conhecimento, no intuito de promover significativa participação da sociedade brasileira no meio acadêmico, “[...] uma vez que tais processos só se legitimam, inclusive adquirindo sua chancela ética, se expressarem envolvimento com os interesses objetivos da população como um todo” (SEVERINO, 2007, p. 31).

A graduação, como experiência educacional de formação, é um período no qual o aluno deve manter contato com essas

distintas aprendizagens, de modo a entender seu papel na sociedade. Em um país como o Brasil, em que a formação superior atinge apenas entre 15 e 19% da população, é necessário que os graduandos tenham consciência de seu papel e de como desenvolver transformação e participação social durante e após a graduação.

Brandão (2008) define que somos seres de palavra, seres simbólicos e seres culturais; por consequência, somos seres de aprendizado. Na universidade, por meio da Extensão Universitária, amplia-se o ambiente do aprender, considerando-se as comunidades locais, as organizações sociais ou as regiões culturais como lugares alternativos amplificadores do processo de aprendizagem.

Segundo Síveres (2013), compreender a extensão universitária como um processo de aprendizagem reafirma seu caráter acadêmico, que se configura como atividades essenciais que garantem uma aprendizagem significativa com vistas à realidade contemporânea.

Observadas as considerações da discussão no FORPROEX⁹, realizado em 2012, entende-se que, por meio das ações de Extensão Universitária, os alunos têm percebido problemáticas que afetam

⁹ Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira.

grandes segmentos da população brasileira, contribuindo para formação de políticas públicas, em especial as sociais, tornando-as mais eficazes e efetivas na solução de problemas. Além disso, essas ações possibilitam a produção de conhecimentos. (BRASIL, 2003).

No que se refere às diretrizes sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a política nacional de extensão universitária apresenta o aluno como protagonista de sua formação técnica, sendo a extensão uma oportunidade de aprendizado para obtenção de competências necessárias para a sua atuação profissional e sua formação cidadã. Permite-lhe também reconhecer-se como agente de direitos, deveres e transformação social. Na prática extensionista, emerge um novo conceito de sala de aula, que não limita o aprendizado ao espaço físico tradicional. Salientada na política como um novo saber, em que o eixo pedagógico clássico estudante-professor é substituído pelo eixo estudante-professor e comunidade, a extensão é considerada, assim, como uma possibilidade acadêmica para o estudante e para o professor (BRASIL, 2003).

Um importante aspecto a ser refletido é o de que as atividades extensionistas realizadas na Universidade pesquisada devem ser consideradas a partir de normatização, e também como um processo de democratização e socialização do conhecimento. Consideram-se, pois, as relações sociais como um espaço formativo

educativo, indicando as várias possibilidades que a extensão proporciona e despertando uma nova cultura para a academia. Síveres (2013) reafirma o caráter que deve compor as ações educativas como espaço/tempo da vivência e da experiência universitária, o que coloca o conhecimento como bem público produzido e socializado por/e para todos. Para ele, a Extensão Universitária pode ser considerada uma diretriz institucional, entre a variedade de entendimentos. É um processo mediador de construção do conhecimento, uma atividade que, no percurso da aprendizagem, considera valores éticos, políticos e epistemológicos da instituição vivenciados no cotidiano dos sujeitos, nos processos instituídos entre acadêmicos e comunidade e nos resultados individuais e coletivos.

A realização dessas atividades, portanto, deve ter como principal objetivo a formação do cidadão e a construção de melhores condições de cidadania, considerada como um processo educacional (CHAUÍ, 2003).

Partindo do pressuposto de que as universidades têm por objetivo zelar pelo aprendizado e pela construção do conhecimento por um indivíduo consciente de seu papel na sociedade, há necessidade de promover pesquisas que apresentem de forma mais concreta a contribuição dessas instituições no aprimoramento

pessoal de seus educandos, pelo menos quanto às atividades de extensão universitária.

Segundo Alvarez Leite (1996), ao participar de um projeto o aluno está envolvido em uma experiência em que o processo de construção do conhecimento está integrado às práticas vivenciadas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que, nesse processo, está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se formando como sujeito cidadão, corresponsável pelo lugar em que atua.

Tavares e Freitas (2012), que realizaram uma pesquisa de estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus IX – Barreiras, em 2010 e 2012, com os docentes e discentes dos cursos de licenciatura, perceberam que: a extensão é responsável pela construção de um conhecimento significativo; esse conhecimento é resultante do processo de interação entre universidade e sociedade; a formação deve ser integral, de modo que possa acompanhar as transformações do contexto social; o professor deve passar por essa experiência na formação, pois ela lhe permitirá relação mais íntima com o contexto educacional.

Villar (2011) apresentou que a extensão universitária, em relação à formação cidadã, foi considerada pelos entrevistados

como uma ferramenta para qualificar o envolvimento, principalmente dos discentes, nas ações, bem como para promover a articulação da universidade com as comunidades. Buscou-se, na interação dialógica, na troca de saberes e na convivência acadêmica e popular, informar, apoiar e prestar assessoria na perspectiva das transformações sociais. Nesse enfoque, a dimensão cidadã da extensão se dá a partir da participação do aluno durante sua formação, na ação refletida na comunidade e também nas parcerias com os movimentos sociais e órgãos governamentais, tanto quanto com a população.

Com base nessas reflexões, pode-se dizer que as iniciativas e avanços obtidos na universidade apontam a extensão universitária como atividade imprescindível para a formação cidadã e como espaço privilegiado de compromisso social da universidade. No entanto, o caminho ainda é longo para materializar uma extensão universitária que responda às demandas sociais com resultados e impactos efetivamente favoráveis.

Ao longo da realização da pesquisa, Montemor (2016) verificou que a instituição tem se preocupado com realizações e com investimentos na extensão universitária desde a instituição legal da indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão na Constituição Federal, tal como ocorreu com outras áreas voltadas

para a questão social, produzindo “[...] estudos que privilegiam a abordagem da educação na sua dimensão de política pública” (AZEVEDO, 1997 p. 1-2).

De acordo com Montemor (2016), essa preocupação é revelada pela institucionalização da extensão, com a criação do NEXT (Núcleo de Extensão), em 1998. Na última década, a instituição tem intensificado suas ações nessa área, por ter percebido os limites e os desafios que esse tipo de atividade exige, na perspectiva do novo papel que a Conferência Mundial de Educação Superior (CMES) (UNESCO, 2009) apontou: a universidade comprometida com o desenvolvimento econômico, social e humano das sociedades, defendendo o princípio de considerar o ensino superior como um bem público e um direito humano fundamental. Percebe-se que a extensão vem contribuindo com “[...] a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (BRASIL, 2003, p. 5), diante do que se apurou na pesquisa do diálogo com a comunidade e de acordo com as políticas públicas implementadas no município em que se localiza a IES.

Nesse contexto, de acordo com Paulilo e Abdala (2010, p. 133), “A formulação de leis de diretrizes e bases para a educação e a busca de formas e alternativas para implementar seus propósitos, expõe um processo recorrente de polêmicas e lutas pelo poder na condução das políticas públicas de educação” pelo Estado, visando

“[...] fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a qualidade educacional”, idealizando um “movimento para frente” (SACRISTÁN, 1996, 52).

Nesse contexto, necessita-se visualizar a Educação como um conjunto em que todos devem se sentir responsáveis e comprometidos, em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que o processo educativo, onde quer que aconteça, será sempre permeado a partir do contexto social e político que determina seus objetivos e meios de ação.

Conforme Montemor (2016), a instituição tem primado por esse caminho, propondo uma pedagogia “[...] fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2000, p. 11), proporcionando, por meio dos projetos de Extensão, contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos, pois conquistar a própria autonomia, sugere “A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1983, p. 32).

Para Bauman e May (2010), vive-se na atualidade um processo de interação com outros indivíduos e de direcionamentos para a liberdade de escolha. Analisando a participação dos alunos nos projetos de extensão na instituição pesquisada, observou-se que a motivação não foi a bolsa, pois não há bolsa para extensão

universitária em IES particulares no Brasil. Assim, nesse sentido, em Educação a propalada liberdade de escolha é limitada a fatores internos ou externos à ação pedagógica. A inserção dos alunos nesse tipo de atividade se dá por diferentes fatores, mas seguramente, no caso estudado, a motivação não é a de benefícios, especificamente no que se refere à concessão de bolsas.

Numa perspectiva ampliada do conceito de liberdade, acredita-se que, quando um indivíduo consegue transformar-se a partir da relação dialógica teoria-prática, nisso consiste a autêntica liberdade do encontro entre o ser e o saber. Isso porque “São eles interlocutores, parceiros que ao participarem desta investigação ajudaram na construção de um novo olhar” (YAMAMOTO, 2013, p. 36), “[...] um olhar mais sistêmico e complexo sobre a realidade observada, sentida e compartilhada” (YAMAMOTO, 2013, p. 267).

“Olhar” a própria experiência com “olhos de ver” traz um compromisso maior à ação docente com o planejamento da ação pedagógica. Conseqüentemente, “[...] amplia-se a função docente e as exigências formativas quando a ação pedagógica extrapola uma perspectiva reprodutora e transmissiva” (ROCHA, 2010, p. 16), pois:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles

que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2012, p. 25).

As instituições universitárias vivem um momento de reorganização, sob uma gestão socialmente responsável. Almejam interação com os problemas sociais, cumprindo a função das IES que abrangem, além do ensino e da pesquisa, a extensão, a qual se incumbe da aproximação com a sua comunidade. Para tanto, há necessidade de conscientização de todo o corpo docente quanto à relevância da Responsabilidade Social para os alunos (CALDERÓN, 2006).

A Extensão e a Responsabilidade Social na formação cidadã

“A responsabilidade social significa o grau de obrigações que uma organização assume por meio de ações que protejam e melhorem o bem-estar da sociedade à medida que procura atingir seus próprios interesses” (CHIAVENATO; ARÃO, 2004, p. 332). Neste sentido, é possível perceber uma busca por uma formação mais humana, despertada na maioria das vezes nas experiências de pesquisa e extensão, como observa Montemor (2016). Uma visão social sustentável previne ou minimiza riscos sociais e ambientais e promove a cidadania e a ética, fatores estes de suma importância

para a formação desses estudantes, os quais serão corresponsáveis no desenvolvimento da sociedade.

Diante da definição da Legislação Federal nº. 9.394/96, de que a Extensão seja um processo acadêmico em que não se pode separar ensino/pesquisa/extensão, a Instituição vem alcançando seu objetivo de divulgação de seus projetos como instrumento de aprendizado e de prestação de serviços. De acordo com Bolan e Motta (2007, p. 206), “A prestação de serviços sempre fez parte da realidade das instituições de ensino superior, até mesmo porque, enquanto atividade de extensão constitui precioso instrumento de aprendizado”.

Montemor (2016) constatou que os saberes desenvolvidos a partir da atividade de extensão se relacionam, tanto às experiências vividas nos projetos, atendendo às demandas da população assistida, como ao estreitamento de intercâmbio desse conhecimento com a sociedade, observando que os discentes “[...] procuram caracterizar sua missão institucional por meio do desenvolvimento de um processo educativo, científico, social, artístico e cultural, com base nas seguintes questões: Quem somos? Por que existimos? O que fazemos? Como atuamos? Para onde movemos?” (SÍVERES, 2013, p. 19).

Essas atividades devem ser momentos de discussão, de crescimento intelectual, de trocas de conhecimentos, pois

“Começamos a aprender a pensar reflexivamente num tempo de transição, num tempo de complexidade científica onde a confiança epistemológica está abalada”¹⁰.

Como assevera Melo Neto, “[...] a universidade, com todas as suas contradições, tem sido um lugar privilegiado para a construção do conhecimento” (MELO NETO, 2002, p. 28). Nessa perspectiva, Chauí (2003) corrobora o pensamento de Melo Neto (2002), de que a realização das atividades de extensão permite à instituição e aos alunos um foco na formação cidadã como processo educacional, para que, em parceria, possam construir melhores condições de cidadania.

Na esteira das lições sobre a Extensão ao longo dos anos, há que se considerar que “[...] as instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos seus corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida das comunidades e no processo de desenvolvimento” (BRASIL, 1968 art. 40, alínea “a”). Como ressalta Louro (2011), o modelo de extensão universitária apresenta características marcantes, dentre as quais a participação junto à

¹⁰ Yamamoto, M. P. Comunicação feita em sala de aula, no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano/UNITAU, sistematizada em registros de memória em 19 de março de 2015.

comunidade, com orientação de projetos sociais e de cultura, demonstrando preocupação com seus problemas.

De acordo com Bemvenuti (2000), Brasil (2007) e a Política de Extensão Universitária (2013), os processos de ensino-aprendizagem, a partir de práticas cotidianas unidas ao ensino e pesquisa, proporcionam um paralelo entre a teoria e as necessidades e desejos reais da sociedade.

Aragão *et al.* (2002) e Severino (2007) reiteram a importância das atividades de extensão na Universidade, com a função primordial de gerar e difundir o saber, para afirmação do diálogo entre realidade social e conhecimento, no intuito de promover uma significativa participação da sociedade. É nesse diálogo que a geração e a difusão do saber encontram sua relevância, pois “[...] a extensão se torna exigência intrínseca do ensino superior em decorrência dos compromissos do conhecimento e da educação com a sociedade, uma vez que tais processos só se legitimam, inclusive adquirindo sua chancela ética, se expressarem envolvimento com os interesses objetivos da população como um todo” (SEVERINO, 2007, p. 31).

De acordo com Moita e Andrade (2005), por meio da prática do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, considerando-se as características presentes em cada um desses momentos, torna-se possível um “diálogo interdisciplinar”,

buscando vincular o conhecimento científico, adquirido em sala de aula, aos saberes de educandos e professores e aos conhecimentos “populares”.

Ivani Fazenda preconiza que a prática interdisciplinar compreende um compromisso, pois se trata de uma questão de atitude em que a colaboração entre diversas disciplinas conduz a uma “interação” delas, uma vez que a interdisciplinaridade, ao pressupor uma intersubjetividade, propõe uma “[...] mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano” (FAZENDA, 2002, p. 40). A atividade extensionista caracteriza-se como interdisciplinar e, nesse sentido, ao concluir esta pesquisa esse aspecto pôde ser verificado, pois se percebeu que as áreas de fato interagem na prática da extensão universitária e que esse aspecto também contribui para a formação dos alunos.

Considerações Finais

Acredita-se que este trabalho poderá dar abertura a outras pesquisas que busquem questionar e analisar o trabalho de ensino, pesquisa e extensão oferecido pelas instituições de ensino superior como prática educativa para formação pessoal e profissional dos seus acadêmicos e da comunidade. A ideia de uma extensão a serviço de um processo transformador, emancipatório e

democrático, para consolidação do como fazer acadêmico, é desenvolvida no diálogo e no respeito à cultura local.

De tal modo, percebe-se quanto o pensamento freiriano foi marcante e está presente nessas práticas institucionais por meio do próprio fazer extensionista e das normatizações das instituições de ensino, que necessitam melhor dispor-se diante das funções acadêmica e social da universidade.

As iniciativas e avanços obtidos na universidade apontam a extensão universitária como atividade imprescindível para a formação cidadã e como espaço privilegiado de compromisso social da Universidade. No entanto, o caminho ainda é longo para materializar uma extensão universitária que responda às demandas sociais com resultados e impactos favoráveis. Vale ressaltar que a prática extensionista vivenciada pelos estudantes da IES pesquisada revela-se como uma atividade que contribui para uma visão cidadã e para a promoção do diálogo com a comunidade.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo, Paz e Terra, 2006.

ALMEIDA, G. V. A. **Impacto das Instituições de Ensino Superior no desenvolvimento regional do Município de Cachoeiro de Itapemerim**. 2011, 145p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Econômico) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ALVAREZ LEITE, L. H. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. **Revista Presença Pedagógica**. v. 2, n. 8, mar./abr, 1996.

ARAGÃO, R. M. R.; SANTOS NETO, E.; SILVA, P. B. **Tratando da Indissociabilidade: ensino pesquisa e extensão**. São Bernardo do Campo. São Paulo: UMEESP, 2002.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

BAUMAN, Z.; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BELLAN, Z. **Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar massante**. Santa Barbara do Oeste: Editora e Livrarias, 2010.

BEMVENUTI, V. L. S. Extensão universitária. *In*: BEMVENUTI, V. L. S. (Org.). **Cadernos de Extensão UNISINOS I**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000. (p. 17-27)

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp. 20-28.

BRANDÃO, C. R. Ainda há tempo? *In*: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2008.

BRANDÃO, C. R. Comunidades Aprendentes. *In*: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Fórum de Pró-reitores de Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras. Comissão Permanente de Avaliação da Extensão Universitária. **Institucionalização da extensão nas universidades públicas brasileiras**: estudo comparativo 1993/2004. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; Belo Horizonte: Coopmed, 2007. (Coleção Extensão Universitária, 5)

BRASIL. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasília: MEC/SESu, 2003.

BRASIL, **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: DOU, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acesso em: 10 ag. 2014.

CALDERÓN, A. I. Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Brasília, v. 24, n. 36, p. 7-22, jun. 2006. Edição Especial.

CHAUÍ, M. A Universidade Pública sob nova Perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.24, set-nov. 2003.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em ago. 2014.

CHIAVENATO, I.; ARÃO, S. **Planejamento Estratégico: Fundamentos e Aplicações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COLL, C. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1999.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 5 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Temas emergentes e necessários para a extensão universitária pública brasileira**. João Pessoa/PB. Novembro de 2015. Disponível em: <http://www.proex.ufpa.br/DIRETORIO/renex/CARTA-DE-JO%C3%83O-PESSOA-PB.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUARESCHI, P.; RAMOS, R. **A Máquina Capitalista**. Petrópolis: Vozes, 1988.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

LARROSA, J. B. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, 2011:19 (2),4-27.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MELO NETO, J. F. **Extensão Universitária**: bases ontológicas. Disponível em:
http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_ext_ont. Acesso em 10 ag. 2014.

MOITA, F. M. G. S.; ANDRADE, F. C. B. **A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**: o caso do estágio de docência na pós-graduação. Disponível em
http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/olhardeprofessor/article/view/1441/1086. Ponta Grossa, 8(2): 77-92, 2005.

MONTEMOR, R. C. **A Extensão Universitária na formação dos estudantes de uma Instituição de Ensino Superior do Vale do Paraíba**. 115f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais. Universidade de Taubaté. Taubaté/SP: UNITAU, 2016.

PAULILO, A. L.; ABDALA, R. D. Fragmentos de uma história das políticas públicas de educação no Brasil. In: PIMENTA, C. A. M.; ALVES, C. P. **Políticas públicas & desenvolvimento regional**. (Orgs.). Campina Grande: EDUEPB, 2010. Disponível em:
<http://static.scielo.org/scielobooks/j8gtx/pdf/pimenta-9788578791216.pdf>. Acesso em 01/09/2015.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2003.

ROCHA, E. A. C. **Diretrizes educacionais pedagógicas**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. *In*: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.:** quem perde e quem ganha no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação (CNTE), 1996. (p. 150-166)

SEVERINO, A. J. Prefácio. *In*: LUCHESI, M. A. S. **Universidade no limiar do terceiro milênio**: desafios e tendências. Santos/SP: Leopoldianun, 2007.

SÍVERES, L. A extensão universitária como princípio de aprendizagem. *In*: SÍVERES, L. (Org.). **O princípio da aprendizagem na extensão universitária**. Brasília: Liber Livro, 2013. (p. 19-32)

SÍVERES, L. A extensão universitária como princípio de aprendizagem. *In*: SAMPAIO, J. H.; MACHADO, L. (Orgs.). Universidade do Século XXI: a contribuição da extensão na busca da aprendizagem. **DiaLogos**. Revista de Extensão da Universidade Católica de Brasília. v. 10, p. 8-17, 2008. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/1946/1266>. Acesso em: 29 de agosto de 2015.

TAVARES, C. A. R.; FREITAS, K. S. **Formação dos profissionais da educação básica**: as contribuições da extensão universitária. 2012. Disponível em <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/Christ>

ianeAndradeRegisTavares_res_int_GT3.pdf. Acesso em: 16 Jun 2014.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação Superior** (CMES), Paris, 5-8 de julho de 2009. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=826&Itemid=975&lang=es. Acesso em 02/09/2015.

VILLAR, A. E. V. **Extensão universitária: concepções e ações** da UFRN, sob a temática direitos humanos e justiça no período de 2008 à 2010. 132f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN: UFRN, 2011.

YAMAMOTO, M. P. **A Prática Interdisciplinar no Mestrado Acadêmico: Implicações no Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos Estudantes**. 318f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/SP, 2013.

ZANELLA, I. Aprendizagem: uma introdução. *In*: LARROSA, J. B. (Org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 7. ed. Porto Alegre: ESPUCRS, 2003. Disponível em <http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,ensino-pesquisa-e-extensao-universitaria-imp-793617.B>. Acesso em Ago 2014.

AUTORES

Profa. Ma. Aline Liz de Faria

Nutricionista, docente do Departamento de Enfermagem e Nutrição e mestre pelo Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté – lizfaria1@hotmail.com

Profa. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Psicóloga, docente do Curso de Psicologia e do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté – mgleao08@gmail.com

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Professora e Coordenadora do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté – edna.chamon@gmail.com

Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues

Nutricionista, docente do Departamento de Enfermagem e Nutrição e do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, da Universidade de Taubaté – alexandramagnarodrigues@gmail.com

Prof. Me. Daniel Messias dos Santos

Nasceu em 1972, em São Luiz do Paraitinga, Estado de São Paulo. É professor titular de cargo na Escola Estadual Monsenhor Ignácio Gióia em São Luiz do Paraitinga/SP na disciplina de História. Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté/SP, possui Graduação em História e Pedagogia pela mesma Universidade de Taubaté. É especialista em Ensino Religioso pela Faculdade Dehoniana e em História pela Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência em História e Pedagogia, atuando na área de Educação desde 1991 - danielmessiassan@uol.com.br

Prof. Dr. André Luiz da Silva

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1996), mestrado em Ciências da Religião (2003) e doutorado em Ciências Sociais (2011) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É docente efetivo de sociologia, vice-coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas de Práxis Contemporâneas e docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano (PPGEDH) da Universidade de Taubaté. É pesquisador colaborador do Grupo de Estudos de Práticas Culturais Contemporâneas da PUC-SP e do Laboratório de políticas culturais e ambientais no Brasil (LAPCAB) da UNISINOS-RS. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Urbana, e na área de Sociologia da Cultura. Pesquisa os seguintes temas: mediação simbólica, religiosidade, identidade, diversidade cultural, cultura popular, dimensão simbólica do desenvolvimento humano e políticas culturais - interiworld@gmail.com

Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala

Rachel Duarte Abdala nasceu em 1976, em Mogi das Cruzes, Estado de São Paulo. É coordenadora pedagógica e docente do Curso de História da Universidade de Taubaté (Unitau). Desde 2013, é líder do Núcleo de Pesquisa em História da Universidade de Taubaté. Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) da Universidade de São Paulo desde a sua criação, em 1997. Coordenadora do subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) na Universidade de Taubaté, desde 2011. Foi assessora da Pró-reitoria de Extensão (UNITAU), de 2005 a 2009. É docente permanente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da UNITAU. Coordena os Projetos de Extensão Universitária: Redenção da Memória - Redenção da Serra -SP, Inventário das Congadas do Estado de São Paulo e Trilha da Imaculada. Desenvolve projetos em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Participou de duas operações do Projeto Rondon: 2011 e 2012. Tem experiência na área de História, com ênfase em História da Educação e História Cultural, atuando principalmente com os seguintes temas: representações culturais retratos escolares, fotografias escolares, cultura escolar, Escola Nova, historiografia e metodologia de pesquisa em História. Atualmente, dedica-se à pesquisa, à formação de professores de História e a aspectos do patrimônio imaterial – rachel.abdala@gmail.com

Prof. Me. Filipe Guimarães dos Santos

Filipe Guimarães dos Santos é professor da Faculdade Anhanguera de Taubaté, onde leciona nos cursos de Publicidade e Propaganda, Superior de Tecnologia em Marketing e Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos. Já atuou profissionalmente em agências de publicidade e em emissoras de

televisão, como a TV Rio Sul e a Rede Vanguarda, ambas afiliadas da Rede Globo. É mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (UNITAU), especialista em Marketing com Ênfase em Vendas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e graduado em Publicidade e Propaganda pelo Centro Universitário de Barra Mansa (UBM) – filipe.guima@hotmail.com

Profa. Dra. Letícia Maria Pinto da Costa

Jornalista, docente do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, da Universidade de Taubaté – leticiampcosta@gmail.com

Profa. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Psicóloga, docente do Curso de Psicologia e do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté – mgleao08@gmail.com

Profa. Ma. Flor de Liz Pereira Leão

Graduada em Administração, Mestre pelo Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté – florzleao2@gmail.com

Prof. Me. Gláucio Jorge de Souza

Mestre em Desenvolvimento Humano pela UNITAU (2015), Pós-graduado Lato Sensu em Cuidados Críticos/Cardiologia pela Universidade do Vale do Paraíba UNIVAP (2008) e em Docência para Enfermeiros pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba FALC (2009). Graduado em Enfermagem – Bacharel – Faculdades Integradas Teresa D’Ávila (2006). Atualmente ocupa o cargo de Gerente de Enfermagem em uma Instituição Filantrópica – Santa Casa de Misericórdia de Aparecida –, exercendo atividades de Enfermeiro Gerencial. Atua como Docente no SENAC, no Curso de Técnico em Enfermagem e Eletrocardiograma, ministrando aulas teóricas e realizando acompanhamento em práticas assistências nas Áreas intra e extra-hospitalar (ESF). Tem experiência nas áreas Assistenciais em Atenção Básica à Saúde, UTI, Pronto Socorro, Clínica Médica, Atendimento a pacientes Críticos, e nas áreas de atendimento Pré-hospitalar, Cardiologia, Docência e Gerência em Enfermagem – glauciojsouza@ig.com.br.

Profa. Dra. Maria Ângela Boccara de Paula

Graduação em Enfermagem pela Universidade de São Paulo - EEUSP (1986), especialização em Saúde Pública - Universidade de Taubaté -UNITAU (1998) e Enfermagem em Estomaterapia - EEUSP (1993). Mestre e Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo – EEUSP (2000; 2008). Professor Assistente Doutor do Departamento de Enfermagem da Universidade de Taubaté. Coordenadora do Curso de Especialização de Enfermagem em Estomaterapia da Universidade de Taubaté. Coordenador Adjunto e Docente do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Membro Titular (SOBEST) e Vice-presidente (gestão 2012-2014) da Associação Brasileira de Enfermagem em Estomaterapia: estomas, feridas e incontinências (SOBEST). Presidente eleito para a gestão 2015-2017 da SOBEST, Membro Pleno do World Council

of Enterostomal Therapist (WCET) e do Comitê de publicação (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 – boccaradepaula@gmail.com.

Prof. Me. Glauco D'Anderson Sétimo Ferreira

Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté. Graduado em Ciências Físicas e Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Professor José Augusto Vieira – Machado, MG. Atualmente é Supervisor de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – glaucosetimosupervisor@yahoo.com.br

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Mestre e Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher. Professora Doutora Colaboradora do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais e do Programa de Mestrado em Educação e Assessora Pedagógica da Educação a Distância da Universidade de Taubaté. Pesquisadora do GEPI (Grupos de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade) da PUC/SP – profa.maaranha@gmail.com

Prof. Me. Paulo Sérgio Araújo Tavares

Procurador do Município e Consultor Jurídico. Mestre em Desenvolvimento Humano, Formação, Políticas e Práticas Sociais e especialista em Direito Empresarial, Direito Penal Econômico e Europeu, e em Formação de Professores para a Educação Superior Jurídica. Professor do Curso de Graduação em Direito da UNISAL/Lorena. Coordenador Adjunto do Programa de Pós-graduação em Direito Público com ênfase em Gestão Pública da Universidade de Taubaté/SP. Professor de cursos de graduação, pós-graduação e de preparatórios para concursos públicos. Foi membro do Conselho de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano, do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté/SP. É presidente da Associação dos Procuradores Públicos dos Municípios da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte – APMVALE.

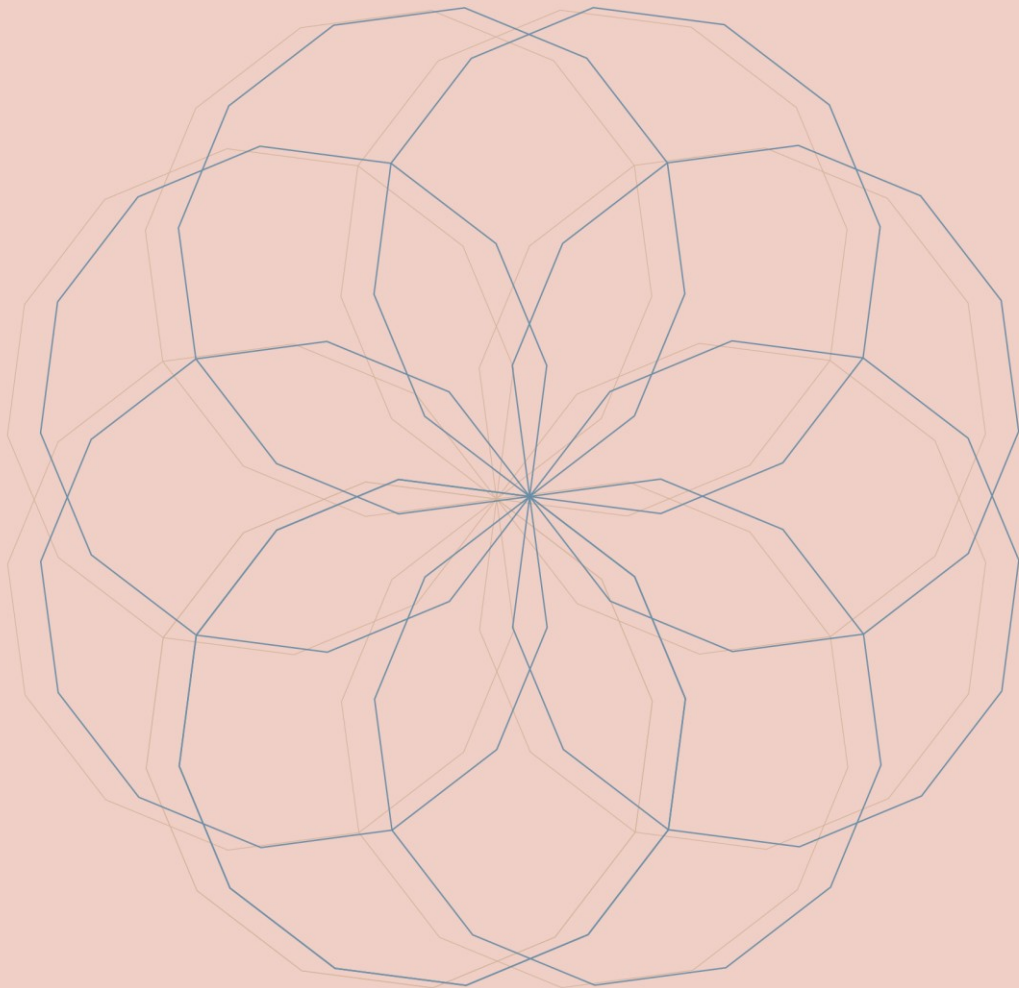
Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola

Graduada em Serviço Social pela Universidade do Vale do Paraíba (1984), é mestra e doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996 e 2003, respectivamente). Atualmente é professora assistente da Universidade de Taubaté, onde coordena o Projeto de Extensão "Assessoria à Implementação do SUAS nos municípios do vale do Paraíba, Litoral Norte e serra da Mantiqueira". É docente do curso de Serviço Social da Universidade de Taubaté. Na pesquisa, coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Sociais – NEPSS. Atualmente, compõe o corpo permanente do Mestrado Interdisciplinar "Desenvolvimento humano: políticas sociais e formação", da Universidade de Taubaté, ministrando aulas e orientando alunos. Também coordena o curso de especialização "Política social e trabalho social com famílias".

Profa. Ma. Rosana do Carmo Montemor

Coordenadora do Núcleo de Extensão do Centro Universitário Teresa D'Ávila - UNIFATEA, desde 2013. Atua, desenvolve e apoia vários projetos de Extensão, destacando o Projeto Retratos do Vale, Convivência Social, Escola Sustentável, Encontro dos Violeiros, Mutirão de Cidadania, Responsabilidade Social. Conselheira do Fundo Social de Solidariedade do município de Lorena e do COMTUR - Conselho de Turismo de Lorena. Realiza palestras sobre o tema Desenvolvimento Pessoal e Profissional. Contribui como parceira com a SADS - Secretaria em Desenvolvimento Social - em vários projetos de cunho social. Diretora Social do Grupo de Recursos Humanos do Vale Histórico. Mestre em Desenvolvimento Social-2016, - Universidade de Taubaté. Docente do UNIFATEA -
rosana_montemor@yahoo.com.br





Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-9561-075-0



9 788595 610750