

**IÊDA RODRIGUES DA SILVA BALOGH  
PATRÍCIA LESSA SANTOS COSTA  
VALDÉLIO SANTOS SILVA  
ANTÔNIO AMORIM**  
Organizadores

# **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

## **TRABALHO, LETRAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS FORMATIVAS**





**EDUCAÇÃO**  
**PROFISSIONAL**  
**TRABALHO, LETRAMENTO E**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS FORMATIVAS**

# UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

*João Carlos Salles Pires da Silva*

Vice-reitor

*Paulo Cesar Miguez de Oliveira*

Assessor do Reitor

*Paulo Costa Lima*



## EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

*Flávia Goulart Mota Garcia Rosa*

Conselho Editorial

*Alberto Brum Novaes*

*Angelo Szaniecki Perret Serpa*

*Caiuby Alves da Costa*

*Charbel Niño El Hani*

*Cleise Furtado Mendes*

*Evelina de Carvalho Sá Hoisel*

*José Teixeira Cavalcante Filho*

*Maria do Carmo Soares Freitas*

*Maria Vidal de Negreiros Camargo*

Apoio



Iêda Rodrigues da Silva Balogh  
Patrícia Lessa Santos Costa  
Valdélío Santos Silva  
Antônio Amorim  
Organizadores

**EDUCAÇÃO**  
**PROFISSIONAL**  
**TRABALHO, LETRAMENTO E**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS FORMATIVAS**

Salvador  
EDUFBA  
2017

2017, Autores.  
Direitos dessa edição cedidos à Edufba.  
Feito o Depósito Legal

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,  
em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico  
*Rodrigo Schlabitz*

Editoração  
*Marcella Napoli*

Revisão e Normalização  
*Equipe EDUFBA*

Sistema de Bibliotecas – UFBA

---

Educação profissional: trabalho, letramento e políticas públicas formativas / Iêda  
Rodrigues da Silva Balogh... [et al.], organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2017.  
197 p.: il.

ISBN 978-85-232-1700-6

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Letramento. 4. Educação e Estado. I. Balogh,  
Iêda Rodrigues Da Silva. II. Costa, Patrícia Lessa Santos. III. Silva, Valdélío Santos. IV.  
Amorim, Antônio V. Título.

CDD 379.81

---

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina  
40170-115 – Salvador – Bahia - Tel.: +55 71 3283-6164  
[www.edufba.ufba.br](http://www.edufba.ufba.br) / [edufba@ufba.br](mailto:edufba@ufba.br)

# SUMÁRIO

7 INTRODUÇÃO

**PARTE I - RESULTADO DO PROGRAMA E PESQUISAS – ESTUDOS TEÓRICOS**

15 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM ESTUDO DO PROGRAMA DE APOIO POLÍTICO PEDAGÓGICO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA

*Patrícia Lessa Santos Costa, Iêda Rodrigues da Silva Balogh e Floriza Maria Sena Fernandes*

33 DESIGN COGNITIVO SOCIOCONSTRUTIVISTA APLICADO AO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO RPG DIGITAL EDUCACIONAL PARA O CEEP ÁGUAS – BARRA: IMPRESSÕES TEÓRICAS INICIAIS

*Sueli da Silva Xavier Cabalero, Alfredo E. da Matta e Antonio Amorim*

53 MULHER NEGRA NO MUNDO DO TRABALHO: A QUESTÃO DA AUTOESTIMA E IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Cecília Conceição Moreira Soares, Pedro Paulo Fonseca dos Santos e Antônio Mario das Virgens*

69 TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO MUSEU VIRTUAL DO QUILOMBO DO CABULA

*Luciana Conceição de Almeida Martins e Francisca de Paula Santos da Silva*

87 É POSSÍVEL ARTICULAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A PERSPECTIVA DE LETRAMENTO? UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS E SABERES DOS PROPRIETÁRIOS DE SALÃO DE BELEZA NA CIDADE DE ALAGOINHAS

*Suely Aldir Messeder e Raimundo Washington dos Santos*

109 AS TRAJETÓRIAS LABORAIS E SOCIOEDUCACIONAIS DOS TRABALHADORES INFORMAIS MATRICULADOS NO PROEJA NO ÂMBITO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS NEWTON SUCUPIRA

*Carla Liane Nascimento dos Santos, Paulo Roberto Moraes da Luz, Marne de Araújo e Maria de Fátima Barreto Bomfim*

## **PARTE II - PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS DOCENTES DAS ESPECIALIZAÇÕES**

- 131 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL PÚBLICA DA BAHIA  
*Marize Souza Carvalho e Cristina Kavalkievcz*
- 155 ESCOLA MULTICULTURAL: REFLEXÃO INTERCULTURAL SOBRE PRÁTICAS  
EDUCATIVAS PARA UM MUNDO DE MIGRANTE  
*Sueli Ribeiro Mota Souza e Cristina Ribeiro Mota*
- 173 TRABALHO, PROFISSÃO E FELICIDADE: PROFESSORES DA REDE  
ESTADUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA BAHIA  
*Luis Flávio Reis Godinho*
- 191 SOBRE OS AUTORES

## INTRODUÇÃO

O livro Educação Profissional: Trabalho, Letramento e Políticas Públicas Formativas é um estudo reflexivo que faz parte de um conjunto de experiências vividas por alunos e professores, do Programa formativo idealizado e desenvolvido pela Superintendência de Desenvolvimento da Educação Profissional da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SUPROF). É um livro que está dividido em duas partes significativas: a parte um – sessão de resultados do Programa e Pesquisas – Estudos do Trabalho (PROET) constituída de seis subcapítulos e a parte dois que está organizada com três subcapítulos, todos tratando da importância da educação profissional, o sentido do trabalho, o letramento como uma necessidade no campo da pesquisa e as políticas formativas.

A parte um é iniciada com o primeiro capítulo, com um panorama atual da Educação Profissional no Brasil, que está na pauta das políticas de Estado e é apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, como um fator que pode atender aos novos padrões de desenvolvimento, com impactos para a cidadania em um contexto de mudanças do capitalismo e do mundo do trabalho. O foco são as políticas públicas implementadas para esta modalidade de ensino, mais especificamente os resultados obtidos no estado da Bahia a partir do Programa de Apoio Político Pedagógico à Educação Profissional (PAEP). Este foi implementado no ano de 2012, com encerramento em 2016 com ações voltadas, principalmente, para a formação de 1.200 docentes da rede estadual. Neste estudo, de abordagem qualitativa, foram questionados professores atuantes e participantes da referida formação, buscando-se entender suas percepções acerca desta modalidade de ensino, bem como, os impactos do curso na sua atuação profissional que visa capacitar os jovens tanto para adquirirem o domínio de

determinada técnica, como para obterem conhecimentos propedêuticos para o ingresso no ensino superior. Os resultados da pesquisa, em linhas gerais, indicam que os docentes têm uma visão crítica acerca das possibilidades para os jovens formados em um contexto de crise de postos de trabalho. Por outro lado, avaliam positivamente a iniciativa de formação para suas carreiras e atuação. O estudo é assinado pelas professoras Patrícia Lessa Santos Costa, Iêda Rodrigues da Silva Balogh e Floriza Maria Sena Fernandes.

O segundo capítulo discute a relação entre os jogos digitais e a educação, apresentando o RPG *by Moodle* como um instrumento mediador da aprendizagem. Em particular, trata de uma proposta de aplicação desse jogo com alunos do Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Águas, na cidade de Barra, no Estado da Bahia. Busca demonstrar a importância de ter um *design* cognitivo socioconstrutivista, que tenha como norte o desenvolvimento do jogo para a aprendizagem de técnicas de pesca sustentável. Adota a abordagem metodológica Design Based Research (DBR) por acreditar ser uma metodologia de pesquisa mais apropriada para os objetivos desse estudo, que propõe objetiva as aplicações educacionais do jogo RPG *by Moodle* e, ao mesmo tempo, busca o aperfeiçoamento contínuo da ferramenta. Com a aplicação do *design* cognitivo socioconstrutivista para o desenvolvimento do jogo, esperamos criar as condições para que a aprendizagem efetivamente aconteça. É uma investigação assinada pelos professores Sueli da Silva Xavier Cabalero, Alfredo E. da Matta e Antonio Amorim.

Em seguida, vem o terceiro capítulo que analisa preliminarmente o material da pesquisa sobre a educação profissional no curso de Logística e Transporte, onde jovens negras são alvo de estudo, enfatizando a autoestima das alunas e os aspectos relacionados ao ensino, as questões identitárias de gênero, raça/cor e de classe, tendo por base as respostas dadas nas entrevistas. Estas entrevistas foram realizadas tendo como base as orientações do comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Para tanto, foram analisadas as práticas educativas para o mundo do trabalho, investigando a atuação dos profissionais em educação à frente de salas de aulas, enfatizando a questão da autoestima e identidade étnica-racial para as mulheres negras. A educação e a

formação para o trabalho historicamente se apresentam como caminho mais viável de promoção social e enfrentamento às desigualdades. O *lócus* da pesquisa selecionado foi o CEEP em Logística e Transporte Luiz Pinto de Carvalho, em Salvador-Bahia. A escolha do mesmo se baseou na percepção de que a área de formação ofertada por este centro é vista como potencializadora para inserção das mulheres negras, no mundo do trabalho. A investigação é assinada pelos professores Cecília Conceição Moreira Soares, Pedro Paulo Fonseca dos Santos e Antônio Mario das Virgens.

O quarto capítulo apresenta um importante processo investigação sobre o Museu Virtual do Quilombo Cabula: uma contribuição para a mobilização do turismo de base comunitária no bairro. Prima pela proposta de aprofundamento, fundamentação e construção do conhecimento sobre a história social e cultural da localidade do Cabula, em especial, no momento de quilombo. É utilizado o museu virtual como elemento mediador de aprendizagens e o turismo de base comunitária como campo de aplicação, e, também, de construção. No momento, o referido projeto está em desenvolvimento e o museu virtual em fase de construção, o que não seria possível sem o trabalho da pesquisa histórica. Portanto, o objetivo do estudo é delinear a trajetória da pesquisa sócio-histórica e seus resultados para o desenvolvimento do museu virtual do quilombo do Cabula. A metodologia adotada foi a do Design Based Research (DBR), que tem como princípio a práxis, a interdisciplinaridade e a resolução de problemas. Os resultados apresentados, como os ambientes, edificações, objetos e personagens são frutos dessa investigação histórica e são basilares para integrar o museu virtual. O estudo é assinado pelas professoras Luciana Conceição de Almeida Martins e Francisca de Paula Santos da Silva.

O quinto capítulo vem com uma análise reflexiva a respeito dos Estudos de Letramento. Questiona-se se é possível articular a educação profissional com a perspectiva de letramento. Para tanto, é realizada uma investigação sobre as práticas e os saberes dos proprietários de salão de beleza na cidade de Alagoinhas, Bahia. Os investigadores trazem autores importantes para referendar a investigação, como: Archer (2000), Barton (1988), Kleiman (1995), Oliveira (2008), Rojo (2009), Soares (1998), Street e Lefstein (2007), Street

(1998), ampliando-se a reflexão na direção da Educação Profissional. Embora, seja aparentemente desconexo e desconfortável a articulação entre esses dois campos de saberes, os autores entenderam que seria possível enfrentar o desafio, detalhando o *saber-fazer* dos proprietários do salão de beleza na cidade de Alagoinhas. O estudo é assinado pelos professores Suely Aldir Messeder e Raimundo Washington dos Santos.

O sexto e último capítulo da primeira parte analisa as trajetórias laborais e socioeducacionais dos trabalhadores informais matriculados no PROEJA, no âmbito do Centro de Formação Profissional Newton Sucupira – as quais compõem o universo da informalidade. O intuito foi evidenciar em que medida o ingresso no programa de formação e qualificação profissional constitui-se em uma estratégia visando à mobilidade ocupacional e à consequente mudança da sua condição de desproteção social. Com isso, busca-se contribuir para o entendimento dos processos de precarização, desqualificação e reconhecimento social na contemporaneidade, no contexto das exigências do mercado de trabalho formal cada vez mais seletivo e excludente. Dessa forma, propõe-se ultrapassar a descrição puramente material desses processos, associando-a com a dimensão simbólica do trabalho, destacando, ainda, o papel da formação básica aliada à educação profissional na manutenção ou transformação de tal condição social. A investigação é assinada pelos professores Carla Liane Nascimento dos Santos, Paulo Roberto Moraes da Luz, Marne de Araújo e Maria de Fátima Barreto Bomfim.

A segunda parte do livro trata da educação profissional, o trabalho, o letramento e as políticas formativas. Inicia com o sétimo capítulo discutindo as ações, a formação continuada para os profissionais que atuam nos Centros Estaduais e Territoriais, em Unidades Escolares Compartilhadas e Exclusivas de Educação Profissional no estado da Bahia. Para tanto, é oferecida uma Especialização em Metodologia de Ensino para a Educação Profissional para professores/as e uma Especialização em Gestão da Educação Profissional para gestores/as tendo como fundamentos da formação: trabalho como princípio educativo, a intervenção social, a efetividade social com desenvolvimento de tecnologias sociais. São esboçados alguns dos fundamentos teórico-metodológicos e pedagógicos

que compõe a concepção da Educação Profissional da Rede Estadual da Bahia nos referidos Projetos, considerando a responsabilidade do Estado em elevar a formação dos/as docentes e gestores/as para a dimensão de política pública de estado, instrumentalizando-os/as com referencial teórico e político de ensino e de gestão. Pretende-se impulsionar o trabalho pedagógico para as demandas históricas de formação dos trabalhadores e das trabalhadoras. Deste modo, estabelecesse parte das condições necessárias para assegurar uma aprendizagem significativa, emancipadora, conseqüentemente garantir o direito à educação e ao trabalho expressos na Constituição de 1988 e na perspectiva das condições objetivas para a transformação social. O estudo é assinado por Marize de Souza Carvalho e por Cristina Kavalkievicz.

O oitavo capítulo analisa a escola multicultural, destacando que esta nasce da necessidade de discutir a situação da educação na atual sociedade multicultural, para pensar a prática educativa que permeia o sistema escolar, focalizando a importância de se repensar a proposta educativa, no sentido de enfatizar a interculturalidade. Busca-se pontuar que educar para a interculturalidade deve ser um tema central na educação e que hoje não se pode ignorar a urgência de educar para a interculturalidade. Além de refletir sobre a situação da escola de hoje, na sociedade multicultural, reflete-se sobre as contribuições da pedagogia intercultural no âmbito da experiência da educação pública brasileira e italiana. A pedagogia intercultural é construtivista porque valoriza o sujeito, a sua história, as suas vivências, a sua cultura e também torna possível a interação com outros sujeitos e com outros contextos culturalmente diversos. Desse modo, a pedagogia intercultural promove também a aquisição do saber e dos conhecimentos vários enriquecidos nas trocas culturais que se apresenta nas relações sociais. A investigação é assinada pelas professoras Sueli Ribeiro Mota Souza e Cristina Ribeiro Mota.

Finalmente, o nono capítulo e último da segunda parte do livro investiga as relações entre trabalho, profissão e felicidade por meio de uma discussão ancorada em algumas vertentes complementares: a abordagem clássica sobre os sentidos do trabalho em Durkheim, Marx e Weber. Em seguida, a investigação é cotejada por uma literatura recentemente publicada – dois relatórios

mundiais sobre a felicidade – que aborda, dentre outras questões, o papel do trabalho na aquisição de uma vida feliz. (HELLIWELL, LAYARD, e SACHS, 2012) Ademais, importantes pesquisas produzidas por cientistas sociais brasileiros que vêm refletindo sobre as conexões entre as atividades humanas – dentre estas as produtivas – e a busca de um sentido social para a felicidade. (CORBI; MENEZES-FILHO, 2006; RIBEIRO, 2013) Em momento posterior, apresentam-se dados sobre a temática da satisfação e da insatisfação profissional entre professores. Buscamos relacionar o debate presente em investigações de alguns países com os levantados a partir de depoimentos colhidos entre professores da educação básica do Estado da Bahia. O estudo é assinado pelo professor Luis Flávio Reis Godinho.

Dessa forma, trata-se de um livro sobre educação profissional, trabalho, letramento e políticas formativas que interessa de perto aos estudantes, professores, pesquisadores e educadores brasileiros, que estão interessados na compreensão, no planejamento e no fomento do processo reflexivo contemporâneo, a respeito de temática inovadora na área dos saberes e das práticas necessários para o aperfeiçoamento da educação profissional.

*Iêda Rodrigues da Silva Balogh*

*Patrícia Lessa Santos Costa*

*Valdério Santos Silva*

*Antônio Amorim*

Organizadores

**PARTE I**

**RESULTADO DO**

**PROGRAMA E PESQUISAS –**

**ESTUDOS TEÓRICOS**



# **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM ESTUDO DO PROGRAMA DE APOIO POLÍTICO PEDAGÓGICO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA**

Patrícia Lessa Santos Costa  
Iêda Rodrigues da Silva Balogh  
Floriza Maria Sena Fernandes

## **INTRODUÇÃO - IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Se os animais se adaptaram à natureza, as pessoas, ao contrário, precisam adaptar a natureza a suas necessidades, transformando-a e ao mesmo tempo sendo transformado por ela, na ação concreta do sujeito.

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião, ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1998, p. 10)

Para Saviani (2007), o trabalho constitui-se através da ação das pessoas no seu agir sobre e com a natureza, de modo a transformá-la, em decorrência das necessidades humanas historicamente determinadas. Nesse sentido, a essência da pessoa é o trabalho. A essência humana é produzida pelos próprios humanos.

O trabalho transforma, cria, recria. A concepção às vezes predominante, que a natureza funda as coisas é problematizada. Aqui é a possibilidade concreta do processo histórico de entender o trabalho, a educação como ação dos humanos sobre os humanos e a natureza, nesse sentido, não nascemos, mas fazemos cheios de significados e significantes. No próprio ato de produção da existência humana, o homem aprende, se educa, constrói sua subjetividade, sua consciência objetiva, criando um verdadeiro processo de aprendizagem.

O desenvolvimento das sociedades fez emergir a divisão do trabalho, a propriedade privada, a divisão da terra e proporcionou a ruptura da identidade primitiva consolidando a divisão por classes sociais. O modo coletivo foi substituído pela exploração, pela dominação de uns sobre os outros, tendo apropriado do trabalho, da força física sem fundamento, sua expansão. A educação profissional tem suas raízes no progresso técnico, na divisão social do trabalho e na inovação tecnológica inerente ao desenvolvimento das forças produtivas, imbricadas uma a outra, criando o antagonismo clássico e contraditório no que se refere à vantagem do capitalismo na compra da hora trabalho do trabalhador – a mais valia, a exploração:

A atomização do conhecimento, fruto dessa divisão, leva ao aumento da oferta de trabalhadores com nítida vantagem ao capital; A inovação tecnológica por outro lado, além do óbvio dispêndio de maquinaria, processos, adequação de plantas e outros, exige trabalhadores com conhecimento especializado. (SAVIANNI, 2007, p. 46)

A educação profissional constitui um pilar referente do sujeito enquanto simbólico e humano, na sua essência, na sua subjetividade e faz parte das suas múltiplas identidades econômicas, sociais, políticas, culturais e estéticas. Ela atende as necessidades inerentes a pessoa humana, e em especial o mundo do trabalho. No modo de produção capitalista, o mercado releva mão de obra para

ampliar sua natureza e objetivos. Nesse cenário cabe ao Estado, aos governos formular as políticas públicas voltadas para educação, no caso específico a educação profissional.

As políticas públicas são respostas do Estado à questão social. O Estado geralmente absorve as definições geradas pelo desenvolvimento do capitalismo por meio de políticas públicas que efetivamente não atendem à demanda dos serviços reivindicados pelos movimentos sociais. A política social é fruto do sistema capitalista, sobretudo no seu estágio avançado que é o modo monopolista. O Estado amplia sua ação no seio da sociedade, com uma proposta planejada de enfrentar desigualdades sociais:

O conjunto de problema políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operaria impôs no mundo no curso da constituição da sociedade capitalista. Assim a questão social está vinculada ao conflito capital trabalho. (CERQUEIRA FILHO, 1982, p. 12)

A questão social acompanha a própria história da estrutura da sociedade brasileira: propriedade privada, trabalho escravo e culturas transplantados se constituem um dos pilares da nossa formação sócio política e econômica. O Brasil se funda no conflito, na dominação e suas elites sempre reclamam do Estado às políticas necessárias à manutenção de sua estrutura de classe.

Segundo a *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, no Brasil do século XX após a abolição da escravidão, a crise açucareira no Nordeste, a explosão de revoltas sociais na virada do século, os abalos financeiros e políticos dos Primeiros Anos da República, acompanhado por movimentos migratórios para as capitais, surge no Brasil as Escolas de Artífices, com base no Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. A preocupação do Estado e dos governos, já naquele momento com a educação profissional, estava sempre vinculada aos processos de urbanização industrialização, portanto, não está na origem questões humanitárias, mas a própria sustentação da acumulação de capital. A educação profissionalizante é um todo específico de política pública, para tentar enfrentar as disfunções do capitalismo, que de um lado produz riqueza e de outro, a pobreza. Os antagonismos são a alma do capitalismo.

No cenário atual com os avanços tecnológicos, a expansão global do modo de produção capitalista, um conhecimento volátil articulado com os grandes interesses de capital, o Estado através dos diferentes níveis de governo tem ampliado a oferta de cursos e da educação profissional, orientando os processos de formação sob os princípios da integração, articulação, ciência, tecnologia, inovação, pesquisa, capacidade de crítica e criatividade dos sujeitos, desenvolvendo habilidades e competências, necessárias para o trabalho enquanto princípio das transformações individuais e coletivas.

A educação profissional enquanto política pública pode atender a possibilidade de descentralização da ação do Estado brasileiro, respeitando e vocacionando os diferentes sujeitos símbolos dos territórios de identidade, se constituindo em potencial para despertar, ampliar, consolidar o desenvolvimento das várias potencialidades da sociedade brasileira.

Educação profissional enquanto política pública deve formar para o processo produtivo, e os cursos deverão estar vinculados às especificidades da atividade laboral, desenvolver as competências, ações e operações mentais de caráter cognitivo, socioafetivo ou psicomotor, que possibilite o pleno desenvolvimento de saberes e experiências. (BERGER FILHO, 1999) Para a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) de 1996, a educação profissional tem como objetivo não só a formação de técnico de nível médio, mas a qualificação, requalificação, a profissionalização para trabalhadores com qualquer escolaridade, atualização tecnológica permanente e habilitação dos níveis médio superior. De acordo com a referida lei “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 1996)

Enquanto política pública está intimamente vinculada aos processos históricos e as demandas conjunturais que reclamam uma formação para a diversidade, a tolerância e os valores necessários a um projeto de sociedade. Trata-se de uma concepção ampliada de educação voltada para o desenvolvimento do ser humano de forma integral, com preservação da sua dignidade e de seus valores.

## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA

A Superintendência de Desenvolvimento da Educação Profissional da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SUPROF) tem como finalidade planejar, coordenar, promover e executar, as políticas, programas, projetos e ações de educação profissional, bem como, acompanhar, supervisionar e orientar a Rede Estadual de Estadual de Educação Profissional.

Essa superintendência, após a elaboração em 2008, do Plano Estadual de Educação Profissional da Bahia, propondo implantação de cursos técnicos de nível médio, vinculados ao contexto local e territorial, defendeu a intervenção social como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, tendo o Professor Almérico Bionde como defensor e responsável por essa superintendência e proposta. Esse plano foi pioneiro no Brasil, focava nas potencialidades do Estado e na sustentabilidade das unidades e cursos implantados, numa gestão democrática e socialmente justa, voltadas para a formação de professores, gestores, técnicos, considerando suas culturas e vocações regionais, além de promover a inclusão via educação profissional das populações excluídas.

O Programa de Apoio ao Desenvolvimento Político Pedagógico da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia (PAEP) foi uma iniciativa da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) através da SUPROF, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), desenvolvido pelo Departamento de Educação, Campus I, em Salvador-Bahia-Brasil, objetivando produzir conhecimentos sobre esta modalidade de Ensino, bem como, promover a valorização e melhoria da qualificação profissional dos professores da Rede de Educação Profissional presente em 27 Territórios de Identidade da Bahia. Dessa forma, este programa foi pensado e se enquadra enquanto política pública para educação, com uma proposta de desenvolver ações voltadas para formações de professores, pesquisa e extensão, tripé adotado e defendido pela UNEB, instituição executora desse programa, com ações específicas para educação profissional, refletindo e influenciando na vida dos cidadãos envolvidos.

O programa tomou como marco referencial o trabalho como princípio educativo, o que implicou desenvolver percursos educativos que são presentes e

articulados com as dimensões teóricas e práticas, visando uma formação tecnológica e científica, permitindo aos envolvidos compreender os processos de trabalho na dimensão científica, tecnológica e social.

Adotou-se nesse processo, a educação como uma construção histórico-cultural, para o desenvolvimento das atividades docentes, desenvolver habilidades do saber-fazer e do saber-ser, tendo os princípios freireanos como norteador, no tocante a compreender a especificidade humana no ato de aprender, qual seja, tomando a educação como uma forma de intervenção no mundo e responsável pela emancipação do sujeito.

A estrutura organizacional do programa seguiu uma formatação em sub-projetos, a saber: Oficinas de Formação; Elaboração de Módulos para fins didático utilizados nos cursos; Curso de Especialização *Lato Sensu* em Metodologia da Educação Profissional; Cursos de Especialização *Lato Sensu* em Gestão da Educação Profissional; desenvolvimento de um Sistema de Educação a Distância (EAD), com Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); pesquisas com Estudos sobre o Trabalho e a Educação Profissional; avaliação e publicações dos resultados de todas as ações desenvolvidas ao longo do programa.

Vale salientar que, as primeiras ações foram à formação de professores por meio dos cursos de especialização, numa perspectiva de renovar e ampliar a Educação Profissional na Bahia, buscando formação e habilitar os atores sociais envolvidos, intervir nos territórios de identidade, paralelamente a isso, deslançamos ao pesquisas através do Programa de Estudos do Trabalho (PROET), com objetivo estimular estudos sobre a temática do ensino profissional que problematizem a questão e favoreçam a prática da pesquisa integrada entre universidade e escolas de educação profissional agregando professores e estudantes de ambas as instituições.

Para tanto, 11 projetos de pesquisa foram selecionados entre as propostas dos docentes da UNEB, e foram realizados na capital e interior da Bahia. O ponto de ligação entre os mesmos é a inter-relação entre juventude, educação profissionalizante e mundo do trabalho diante das mudanças ocorridas nas últimas décadas e que tem afetado sobremaneira esta categoria que chamamos de jovem: um segmento etário transitório que os princípios classificatórios

do mundo social determinam e transfiguram no tempo e no espaço. As políticas públicas direcionadas para os jovens, a despeito dos avanços da última década, tem um grande desafio pela frente no sentido de integrar este sujeito social produtivamente e como cidadão. Justamente o jovem, que vivencia mais intensamente ou é mais afetado pelas mudanças ocorridas a partir dos avanços tecnológicos que interferem no mundo do trabalho e também nas formas de socialização.

O PROET representa, nesse contexto, um esforço institucional de acompanhar processos sociais que envolvem o jovem que se profissionaliza, buscando responder a indagações atuais e refletir criticamente sobre esse momento histórico. Tem como marcos: o entendimento dos desafios permanentes da formação na educação profissional, tendo em vista novas bases materiais de produção: a reestruturação produtiva, o fenômeno da globalização e as políticas que se dão no sentido de consolidarem essas mudanças; a compreensão de que a pesquisa na formação e na prática docente é tema discutido, mas consideravelmente desarticulado entre esses dois níveis de ensino (médio e superior) e que isso deve mudar; as transformações no mundo do trabalho têm impacto estruturante no perfil do educador da educação profissional e que a articulação entre as necessidades do mundo do trabalho atual nem sempre é tratada de modo adequado pela Academia, sendo necessária uma ação concreta de fomento; o entendimento da pesquisa aplicada – desenvolvimento de tecnologias sociais – como tendo contribuição efetiva no processo de emancipação das comunidades; o trabalho como princípio educativo.

O programa tomou como eixo estruturante da formação do professor da educação profissional, saberes e fazeres exigidos em relação à sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho; relacionados com o papel social da escola de educação profissional inserida numa sociedade democrática; identificados com a mediação e gestão das aprendizagens dos alunos; relacionados ao uso das tecnologias da informação e comunicação; relacionados com a atuação nos contextos concretos.

A formação desses professores foi desenvolvida através de Curso de Pós-Graduação em Metodologias para Educação Profissional; Gestão da Educação

Profissional; Programa de Estudos do Trabalho; oficina de formação: trabalho como princípio educativo na rede de educação Profissional do Estado da Bahia; avaliação e publicação dos resultados de todas as ações desenvolvidas ao longo do programa.

A estruturação dos cursos de especialização atendeu a *Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007* e *Resolução CONSU/UNEB nº 583/2008*, com 450h – sendo 300 h presenciais e 150 h a Distância, na modalidade Modular, sendo composto de 05 módulos agrupando as unidades formativas (Módulo I – Fundamentos da Educação Profissional; Módulo II – Fundamentos da Ação Pedagógica na Educação Profissional; Módulo III – Currículo da Educação Profissional; Módulo IV – Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos; Módulo V – Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Profissional), com destaque para o trabalho de finalização de curso com a elaboração do Projeto de Pesquisa Didática de Intervenção Social (PPDIS). Em termos quantitativos, o programa formou 40 turmas (sendo 39 de Metodologia e uma de Gestão), tendo cerca de 1200 cursistas concluintes.

Os cursos aconteceram nos dez municípios polos, a saber: Salvador, Irecê, Serrinha, Itabuna, Valença, Juazeiro, Barreiras, Alagoinhas, Vitória da Conquista e Caetité. Dessa forma, houve uma descentralização dos polos de oferta; criação de salas para cada unidade formativa em turmas separadas no AVA, na Plataforma *Moodle*; contratação de equipe técnica especializada em EAD; contratação de professores formadores e coordenadores mestres e doutores – o curso demandou a contratação de 390 funções docentes –; qualificação da equipe técnica para o suporte a professores e alunos na secretaria acadêmica; contratação de supervisores e monitores nos polos para acompanhamento e apoio às aulas presenciais; contratação de professores com *expertise* em áreas específicas para a elaboração do material didático de apoio às aulas presenciais; além de contar com uma estrutura de logística selecionada via Edital Público, responsável por toda a estruturação logística, semanalmente, para atender a realização das aulas presenciais nos dez polos de formação, tudo isso acompanhado pela equipe de coordenadores permanentes (Coordenação Geral do Programa, Coordenação das Especializações e Coordenação de Pesquisas).

No que se refere aos estudos sobre o trabalho e educação, no subprojeto PROET, foram desenvolvidas 11 pesquisas, com temas relacionados à Educação Profissional na Bahia. Entre essas pesquisas podemos destacar a “Simulação e Jogo Digital RPG: construindo manejo ambiental sustentável para a pesca no Médio São Francisco – Cidade de Xique- Xique”, sob a coordenação do professor Alfredo Eurico Rodrigues Matta; “Acesso e permanência de jovens das camadas populares na educação profissional do Centro Estadual de Educação Profissional em Guanambi – Bahia”, sob a coordenação da professora Anna Donato Gomes Teixeira; “Economia solidária e tecnologias sociais: a trajetória e contribuição da cooperativa de alunos do Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê (COOPCETEP) na inserção dos jovens no mundo do trabalho”, sob a coordenação da professora Ana Karine Loula Torres Rocha.

Além dessas, outras pesquisas foram efetivadas, a exemplo do “Trabalho, educação profissional, gestão escolar e desenvolvimento territorial sustentável: desafios e perspectivas para a gestão da educação profissional na Bahia e na sociedade contemporânea”, sob a coordenação do professor Avelar Luiz Bastos Mutim; “elar Luiz Bastos Mutimporânea. pela as leituras indicadas foram decids- Mulher Negra no mundo do trabalho: a questão da autoestima e identidade étnico-racial na formação profissionalizante”, que foi coordenado pela professora Cecília C. Moreira Soares; “Trajetórias laborais e educacionais dos trabalhadores informais matriculados no Proeja no Centro Estadual de Educação Profissional em Controle e Processos Industriais Newton Sucupira: um percurso de qualificação e reconhecimento social”, sendo coordenado por Carla Liane Nascimento dos Santos; “Da profissionalização à inserção no mercado de trabalho, uma análise das trajetórias de formação e de trabalho dos jovens egressos do Centro de Educação Profissional Irmã Dulce – Simões Filho/BA”, coordenado por José Humberto da Silva; “A construção da tecnologia social com as microempresárias e os CETEPs: um estudo sobre as microempresárias baianas e o *ethos* do cacete armado na cidade de Alagoinhas”, coordenado pela professora Suelly Aldir Messeder; “Representações sociais sobre trabalho e educação profissional de jovens: um estudo no Centro Estadual de Educação Profissional de Lauro de Freitas-BA”, coordenado por Leliana Santos de Sousa; “Museu Virtual do Quilombo

Cabula: uma contribuição para a mobilização do turismo de base comunitária no bairro”, Francisca de Paula Santos da Silva; “Projeto Cria (Ativos), “Sistemas Locais de Inovação Criativos (SLIC): perfil econômico, social e educacional dos trabalhadores na indústria criativa no território metropolitano de Salvador”, coordenado por José Cláudio Rocha. A coordenação geral do Programa foi exercida pela professora Patrícia Lessa Santos Costa.

E, por fim, o subprojeto que versa sobre a produção científica para culminar todas as ações desenvolvidas pelo PAEP, com o intuito de laurear todo o empenho institucional, valorizar a qualidade do trabalho de docentes e dos novos especialistas professores da Educação Profissional, bem como dos pesquisadores do Programa de Estudos do Trabalho. Trata-se de uma forma de democratizar todo o conhecimento produzido permitindo seu acesso pela sociedade que poderá avaliar os resultados dessa experiência inédita de pesquisa e formação de professores com uma capilaridade respeitável no contexto multicultural do estado da Bahia.

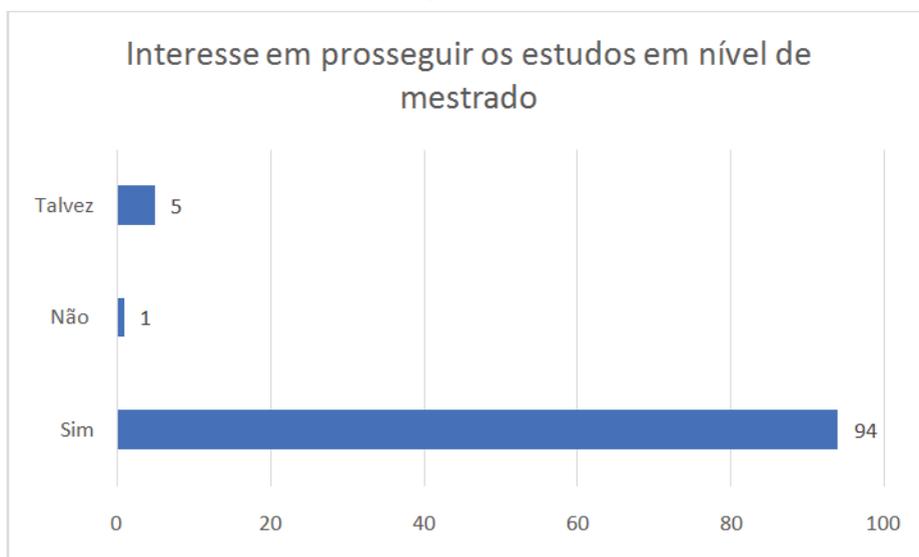
### **O PAEP A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA FORMAÇÃO**

Com o intuito de observar a percepção dos sujeitos formados pelo curso, foi realizada uma pesquisa com os servidores da Rede de Educação Profissional que finalizaram o curso de Metodologia do Ensino da Educação Profissional. Responderam ao questionário professores atuantes e participantes da referida formação, buscando-se entender a compreensão dos mesmos sobre os impactos do curso na sua atuação profissional que visa capacitar os jovens tanto para adquirirem o domínio de determinada técnica. Obteve-se um retorno de 16% dos questionários aplicados a 943 docentes certificados pelo curso.

Na identificação dos cursistas concluintes, percebe-se que 69% tem idade há partir 41 anos. Há uma preocupação entre os entrevistados no sentido de que a seleção para os próximos cursos priorize docentes com menos tempo de serviço e, por conseguinte, mais tempo a cumprir na Rede. Outra preocupação é com a oferta de um curso de Mestrado semipresencial e por polo para proporcionar formação continuada dos servidores da Rede de Educação Profissional da Bahia. Muitos fazem essa observação na seção Sugestões do questionário aplicado.

Nesse sentido, 94% dos entrevistados, conforme o Gráfico 1, tem interesse em prosseguir os estudos; inferem que o curso ofertado pela UNEB os estimulou a isso. Por outro lado, segundo apontam nas questões abertas muitos desistentes deste curso gostariam que fosse oferecida nova pós-graduação para eles e outros colegas da Rede que não tem nenhuma formação posterior à graduação.

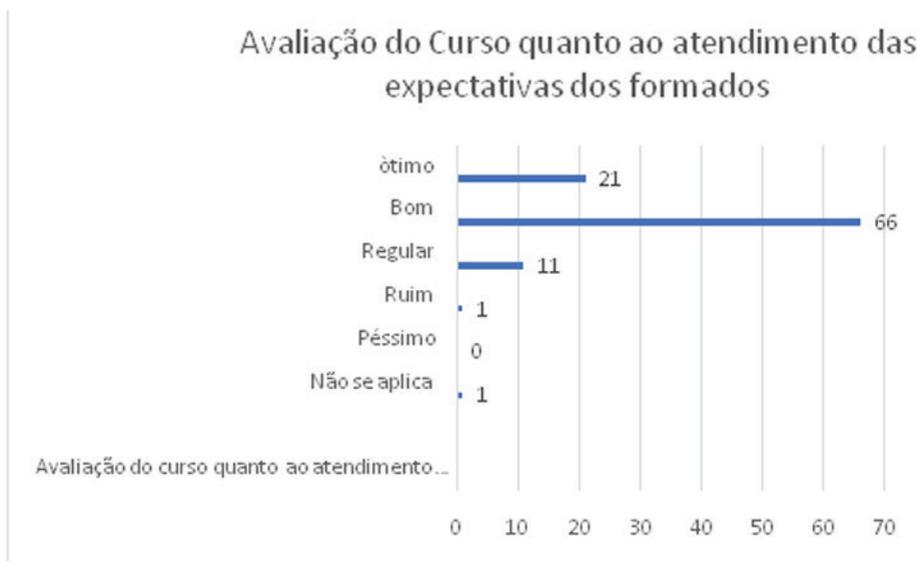
Gráfico 1 - Interesse por prosseguir nos estudos em nível de mestrado



Fonte: PAEP (2016).

Interessante observar que, dos respondentes, 14% são gestores e a maioria, 86% são docentes. O curso de Gestão da Educação Profissional teve uma turma bem menor em relação ao de Metodologia do Ensino, por isso o menor número de respondentes. Observa-se a necessidade de formação em gestão e liderança em instituições de ensino que tem característica multicampi na rede pública da Bahia, tendo em vista a necessidade de formar docentes que, em algum momento de sua trajetória profissional, podem tornar-se um gestor.

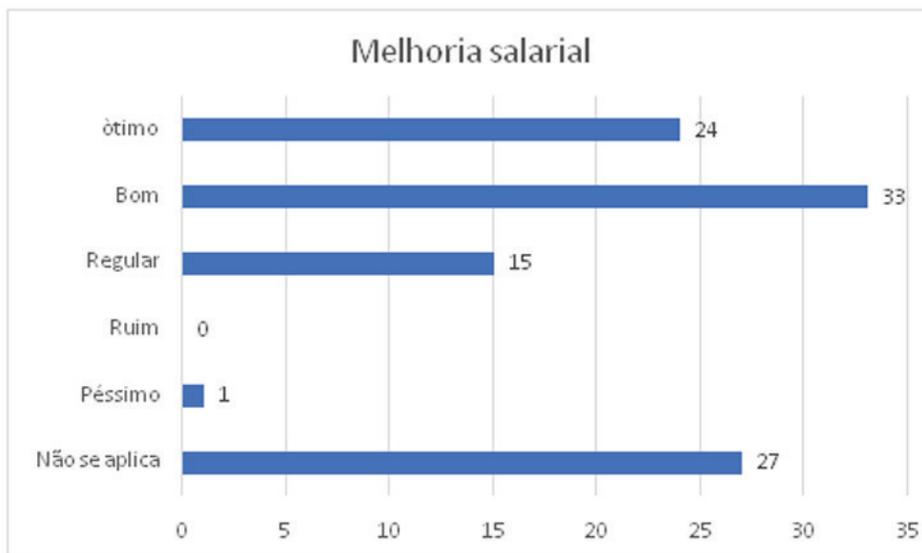
Gráfico 2 - Avaliação do curso quanto ao atendimento às expectativas dos formados



Fonte: PAEP (2016).

Conforme se observa no Gráfico 2, 87% dos formados consideraram o curso Bom ou Ótimo, o que demonstra um alto nível de satisfação com o mesmo. Os entrevistados indicam que o curso proporcionará a eles melhoria salarial, nesse sentido consideram a iniciativa desta política pública de formação como ótima e boa, perfazendo um total de 57%.

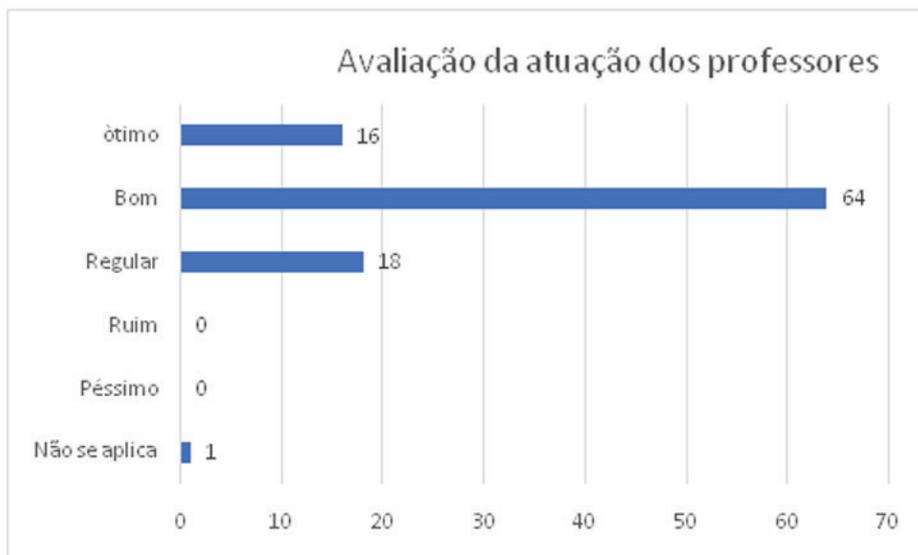
Gráfico 3 - Melhoria Salarial



Fonte: PAEP (2016).

Os cursistas formados também destacaram, com 80% das respostas, a atuação dos professores do curso como ótima e boa. Apenas 18% indicou regular, 0% péssimo, e 2% não opinaram.

Gráfico 4 - Atuação dos professores



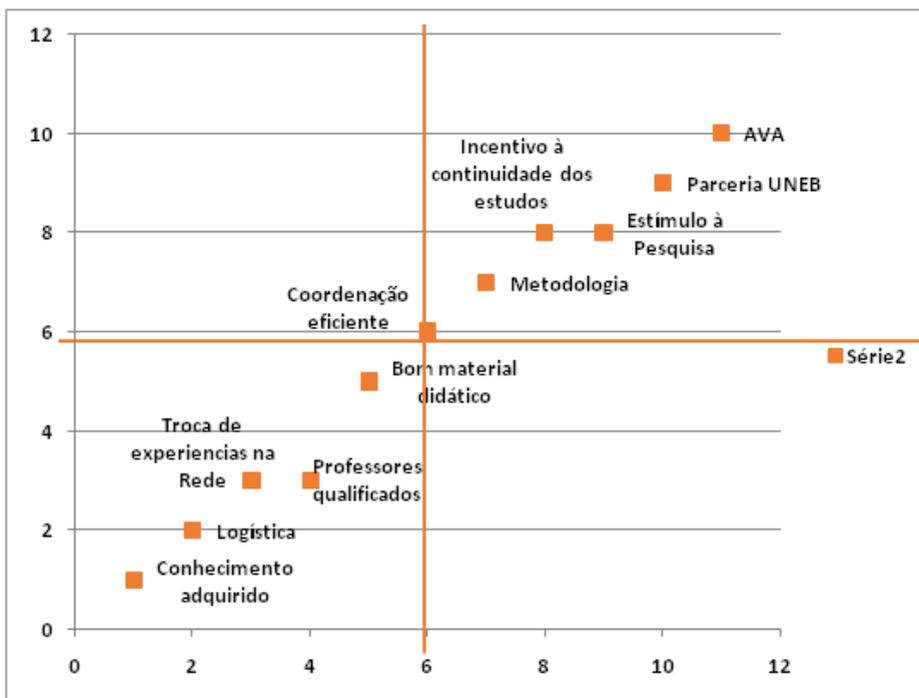
Fonte: PAEP (2016).

Uma questão importante a ser destacada, conforme tratou da aplicação prática dos resultados do estudo realizado pelos cursistas em seu ambiente de trabalho. Nesse sentido, 93% consideram que o trabalho realizado pode ser potencialmente aplicado na resolução de problemas da educação profissional com relação ao ensino e à gestão.

O Gráfico 4 apresentado resume os aspectos mais citados pelos entrevistados (percepções, representações), certificados no curso de Especialização em Metodologia de Ensino da Educação Profissional. E o resultado da compilação de enunciados livres dos cursistas sobre o tema. Os aspectos mais relevantes (por número de citação e por ordem de importância ao enunciar) estão mais próximos de zero no eixo cartesiano. Desta forma, destacam-se: 1) conhecimento adquirido, 2) logística ou condições oferecidas ao cursista, 3) troca de experiências com professores de outras escolas da rede, 4) professores qualificados que atuaram no curso e foram selecionados pela UNEB, 5) bom material didático, 6) coordenação e equipe eficiente, 7) boa metodologia das aulas, 8)

incentivo à continuidade dos estudos, 9) estímulo à pesquisa; também resumem todos estes aspectos relatando a 10) boa parceria com a UNEB e, por fim, o 11) Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Figura 1 - Avaliação Geral do Curso – Aspectos mais relevantes



Fonte: PAEP (2016).

Esses são alguns resultados alcançados na pesquisa realizada com os docentes da Rede. Os pontos mais marcantes revelam a importância do conhecimento adquirido na sua vida profissional, as condições oferecidas para que pudessem cursar a especialização (logística), a troca de experiências com outros docentes da rede. Lembrando que o estado da Bahia é um dos maiores do país, e cujas escolas da Rede (146 no total) encontram-se espalhadas por

esse território, em todas as suas regiões. O curso, por este motivo, oportunizou o encontro de docentes e discussão das experiências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que a política de formação e valorização do servidor atuante na Rede de Educação Profissional da Bahia, bem como as demais ações que oportunizaram estudos e pesquisas sobre o tema foram avaliadas de forma positiva pelos agentes que fazem parte da Rede. Os impactos mais visíveis referem-se à elevação da escolaridade dos servidores, mas outros impactos são observados e têm a ver com o estímulo aos estudos e novas práticas pedagógicas dos professores, conforme atestado pelos mesmos e uma nova visão de mundo com relação às concepções de sujeito, estado, cidadania e políticas públicas, a partir dos debates permeados pela perspectiva histórico-crítica que permeou os debates bem como as leituras indicadas nos módulos do curso.

Os resultados da pesquisa, em linhas gerais, indicam que os docentes têm uma visão crítica acerca das possibilidades para os jovens formados em um contexto de crise de postos de trabalho. Por outro lado, avaliam positivamente a iniciativa de formação para suas carreiras e atuação.

Concluimos que a formação e valorização do docente da rede de educação profissional, os estudos sobre o tema, devem fazer parte de uma política contínua articulando a acadêmico e o profissional, eliminando dicotomias e primando por uma educação de qualidade. Ademais, considera-se de fundamental importância a relação mais próxima e perene entre a Universidade e a Educação Básica para trocas frutíferas como a da experiência em tela.

## REFERÊNCIAS

BERGER FILHO, Ruy Leite. Educação profissional no Brasil: novos rumos. *Revista Iberoamericana de Educação*, n. 20, p. 13-24, maio/ago. 1999. Disponível em: <<http://rieoei.org/rie20.htm>>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa de Expansão de Educação Profissional. *Educação profissional: legislação básica*. 5. ed. Brasília: MEC, 2001.

CERQUEIRA FILHO, G. A questão social no Brasil. Crítica do discurso político. Retratos do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio. É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem. Entrevista realizada à *Revista Ciência @ Luta de Classes*. Belém, 7 ago. 1980.

Disponível em: <<https://ceppes.org.br/revista/edicoes-anteriores/edicao-agosto-de-2014-n-1-v-1/entrevista-com-gaudencio-frigotto/view>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A escola como ambiente de aprendizagem In: CASALI, Alípio et al. *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC/Rhodia, 1997. p. 111-123.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 10.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 152-165, 2007.



# **DESIGN COGNITIVO SOCIOCONSTRUTIVISTA APLICADO AO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO RPG DIGITAL EDUCACIONAL PARA O CEEP ÁGUAS – BARRA: IMPRESSÕES TEÓRICAS INICIAIS**

Sueli da Silva Xavier Cabalero  
Alfredo E. da Matta  
Antonio Amorim

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho apresenta elementos considerados e utilizados para a construção de princípios teóricos e de interpretação do conhecimento, dos jogos digitais, das teorias de aprendizagem, e da sociedade contemporânea, para a concepção de pesquisa aplicada realizada com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES/ANA, Edital nº 18/2015. A proposta de pesquisa aplicada realizou-se com metodologia Design-Based Research (DBR) (MATTÁ; SILVA; BOAVENTURA, 2014), com três momentos iniciais; 1) estudo de contexto; 2) entendimento dos princípios de construção e modelagem da solução aplicada e 3) modelagem da solução, e mais ciclos de aperfeiçoamento, que resultou na construção de um jogo digital educacional voltado para a educação ambiental de populações ribeirinhas. Vamos apresentar, neste capítulo, a elaboração dos princípios teóricos considerados para a modelagem da solução, tendo em vista a novidade dos arranjos

de interpretação e de associação ao contexto do Rio São Francisco, para onde o jogo foi elaborado, e a oportunidade de uma discussão teórica aplicada a investigação científica, que poderá ser replicada e útil, em outras investigações com jogos digitais, principalmente do tipo RPG.

Acreditamos que a utilização de jogos digitais na educação pode contribuir para o engajamento do educando em seu processo de aprendizagem, especialmente se articulado com a realidade e envolver colaboração, além de ser uma possibilidade de integração da tecnologia com a educação e constituir uma boa alternativa para o desenvolvimento da aprendizagem mediada por computador no contexto da escola. Muitas pesquisas relacionadas ao uso dos jogos digitais no âmbito da educação têm demonstrado que estas ferramentas apresentam importantes potencialidades para o ensino e a aprendizagem tanto na educação presencial quanto na modalidade Educação a Distância (EAD).

Há crenças de pesquisadores que afirmam que os jogos digitais possuem componentes característicos – desafios, sistema de pontuação, *feedback* constante – que prendem a atenção dos jogadores, aspectos que os tornam importantes ferramentas de aprendizagem. (ARRUDA, 2011) Inclusive, muitos profissionais, organizações, empresas de marketing têm utilizado estes elementos que são característicos da mecânica dos games em situações que não seriam propriamente de jogo com a expectativa de engajar as pessoas em processos de aprendizagem, uma prática que vem sendo denominada de gamificação, referindo-se à aplicação de elementos e mecânicas de design de jogos em outros contextos, que não são jogos digitais. Atualmente, a gamificação tem sido adotada como uma estratégia pedagógica.

Entretanto, além desses aspectos, consideramos que a colaboração e a articulação com a realidade aumentam as chances de a pessoa manter-se engajada em um processo de aprendizagem mediada pelos jogos digitais educacionais. Identificamos diversas experiências de aplicação dos jogos digitais nos mais diferentes níveis de aprendizagem. Alguns educadores adotam o uso de jogos digitais comerciais outros defendem o uso de jogos digitais que tenham sido desenvolvidos para fins educacionais. Existem também os pesquisadores que trabalham com o desenvolvimento de jogos digitais educacionais e defendem

que estes possuam características dos jogos comerciais, nesse caso a tridimensionalidade dos cenários pode ser um exemplo.

Existem também aqueles que estudam as características de aprendizagem dos jogos digitais comerciais fora do ambiente escolar, a exemplo de Arruda (2011) que investiga o jogo digital e a sua relação com a aprendizagem de história, e durante a sua pesquisa de doutorado, analisou as características do jogo *Age of Empires III* e verificou as aproximações com a história e procurou apresentá-lo a partir da sua perspectiva de aprendizagem aberta e colaborativa, tendo Vygotsky (1998) como um dos seus principais referenciais teóricos. Este é um estudo que, mesmo tendo sido desenvolvido fora do ambiente escolar, oferece informações importantes para um educador que queira experimentar utilizar o jogo digital em sua prática pedagógica. Ao pensar na relação do jogo com a aprendizagem, Arruda (2011, p. 85) chama a atenção para a importância da escola: “[...] compreender os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem dos jogos”.

Entendemos que o jogo digital é um instrumento contemporâneo cuja integração em processos de ensino e aprendizagem no interior do ambiente escolar é ainda recente, diferentemente dos jogos tradicionais de tabuleiro que já fazem parte do cotidiano das escolas. De acordo com Mattar (2010), o relacionamento entre jogos e educação tem uma história que antecede o surgimento dos jogos digitais, e até mesmo dos softwares educacionais.

É interessante destacar que os primeiros jogos digitais datam da década de 1950 sendo que os primeiros jogos exploravam o contexto militar, e foi somente na década de 1970 que ocorreu a popularização dos jogos digitais nas residências, devido a empresa Atari que desenvolveu o primeiro console de videogame. Na década de 1980, a Nintendo tornou-se a principal empresa de jogos digitais dos Estados Unidos e do Japão, mas foi na década de 1990 que nasceram as principais tecnologias utilizadas no desenvolvimento dos jogos para computadores. Portanto, trata-se de um período que representou um divisor de águas para a indústria dos jogos digitais. (ARRUDA, 2014)

Esse breve histórico sobre o tema nos ajuda a perceber o quão recente é a relação entre os jogos digitais para computador e a educação uma vez que a popularização desses artefatos só ocorreu mesmo na década de 1970 e naquele

momento a produção ainda se encontrava muito centrada no desenvolvimento dos jogos para consoles de videogames, ainda não havia uma produção massiva dos jogos digitais para computador, muito menos dos jogos *on-line* jogados por muitas pessoas conectadas à internet. Por outro lado, notamos que atualmente é crescente o número de aplicações educacionais e de pesquisas acadêmicas que envolvem a relação entre jogos digitais e educação.

O principal objetivo deste estudo é demonstrar, teoricamente, como está sendo concebido o processo de desenvolvimento de um jogo RPG digital educacional mediante a utilização de um *design* cognitivo socioconstrutivista, um jogo que tem por finalidade desenvolver a aprendizagem de técnicas e manejos sustentáveis para a pesca no Rio São Francisco. Temos a expectativa de aplicar esse jogo com um grupo de alunos do Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Águas, da cidade de Barra.

A abordagem metodológica DBR adotada nesta pesquisa, trabalha com princípios orientados ao *design*. É uma pesquisa baseada no planejamento e será intervencionista. A investigação ocorre por meio de ciclos iterativos e tem o aspecto da colaboração entre pesquisadores e pesquisados, sendo todos os envolvidos participantes ativos. A DBR foi desenvolvida especialmente para pesquisas com tecnologia educacional e atualmente tem sido bastante recomendada para estudos na área de ciência cognitiva, dada a complexidade dos fenômenos comumente investigados por este campo do conhecimento.

De acordo com Costa e Poloni (2011), o termo Design based Research foi adotado por Ann Brown e Alan Collins na década de 1990 para se referirem a uma metodologia de pesquisa em educação que se propunha a resolver problemas complexos em colaboração com professores, bem como realizar investigação com fins de testar e aperfeiçoar ambientes de aprendizagem inovadores. Dessa maneira, consideramos a abordagem bastante apropriada para nossa investigação sobre aplicações educacionais do jogo RPG *by Moodle*.

## **IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DIGITAIS E OS GAMES DE REPRESENTAÇÃO DE PAPÉIS (RPG)**

De acordo com Romero (2015, p. 63) “O uso dos jogos digitais em contextos educativos vem sendo desenvolvido ao longo das últimas duas décadas, resultando

em um número crescente de jogos ludoeducativos ou jogos sérios (*serious games*) educativos”. Os *serious games* apresentam finalidades educacionais.

A expansão das tecnologias da informação e da comunicação possibilitou o desenvolvimento de variadas modalidades de jogo digital, apresentando diferentes níveis de imersão e interatividade, permitiu ainda o desenvolvimento de jogos em rede para multijogadores. (ROMERO, 2015) Dessa forma, hoje é possível encontrar diferentes gêneros de jogos digitais. Eles se referem a uma combinação de elementos que definem o modo como o jogo é jogado. (NOVAK, 2010)

Assim, do ponto de vista da área de desenvolvimento de games, é possível identificar os seguintes gêneros: ação, aventura, ação-aventura, cassino, quebra-cabeça, games de representação de papéis (Role Playing Games-RPG), simulações, estratégia, games *on-line*, (Multijogadores Massivos Online-MMOG). (NOVAK, 2010) Alguns desses gêneros possuem subgêneros.

Conhecer as características desses gêneros pode ser um bom exercício quando se tem o propósito do uso pedagógico dos jogos digitais, uma vez que esta análise poderá nos ajudar a identificar nos jogos comerciais (que não foram projetados para fins educacionais), potencialidades para serem utilizados na mediação da aprendizagem como é o caso do jogo *Age of Empires III* mencionado anteriormente.

Uma outra possibilidade, é buscar conhecer entre os gêneros e/ou subgêneros que mais se adéquam ao objetivo de aprendizagem que o professor pretende atingir. Os resultados dessa análise podem servir de referência para o desenvolvimento de jogos educacionais digitais. Para o desenvolvimento do jogo RGP by Moodle,<sup>1</sup> nós partimos de um estudo sobre o RPG de mesa e ao estudar as características desse tipo de jogo percebemos que se tratava de um gênero interessante para ser utilizado na mediação da aprendizagem, principalmente por estar bastante apropriado à perspectiva socioconstrutivista que assumimos, já que se trata

---

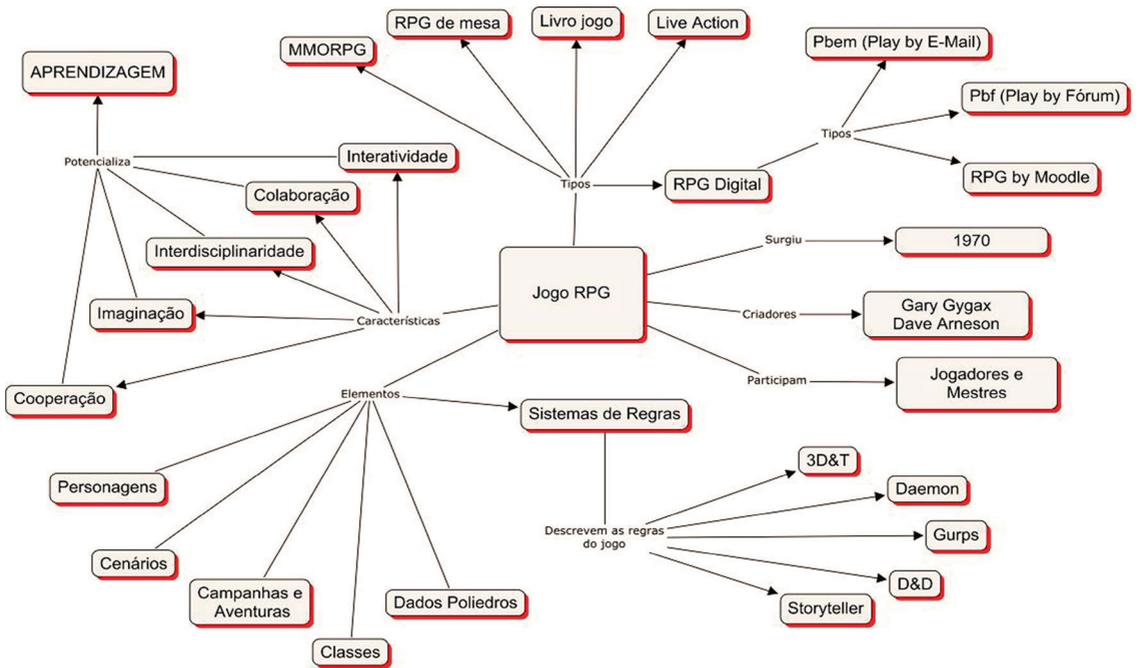
<sup>1</sup> O RPG by Moodle é um sistema que foi desenvolvido com base nos princípios do socioconstrutivismo, que funciona integrado à base de dados do Moodle (um ambiente virtual de aprendizagem bastante utilizado na EAD). Neste jogo, os jogadores interagem por meio da escrita e, principalmente, através de fóruns de discussão. O RPG by Moodle permite que o professor interessado em utilizar em sua prática pedagógica crie uma história e uma ambientação envolvendo conteúdos curriculares e assume o papel de mestre do jogo. Encontra-se em desenvolvimento uma nova versão do sistema.

de um jogo colaborativo que proporciona o compartilhamento de aprendizagem, de resolução de situação problemas.

O gênero RPG surgiu nos Estados Unidos na década de 1970 e nesta mesma década chega ao Brasil. Assim, a maioria dos jogos de RPG que chegou ao Brasil possuía origem norteamericana, aspecto que fez com que no início o jogo ficasse restrito aos jovens que dominavam o inglês. Embora também existam relatos de pessoas que afirmam ter aprendido o inglês a partir do momento que passaram a interagir com os jogos digitais.

Nos jogos de representação de papéis o jogador incorpora um personagem e vive uma aventura. Uma experiência que se assemelha muito ao teatro. O *Dungeons & Dragons* que significa “Masmorras e Dragões”, é um RPG focado em cenários de fantasia medieval, o primeiro *Role Playing Game* publicado nos Estados Unidos em 1974. Conforme já dito antes, alguns gêneros possuem sub-gêneros e esse é o caso do RPG. Desse modo, o mapa (Figura 1) apresenta os diferentes tipos de jogo RPG. No âmbito do entretenimento os jogos de RPG geralmente abordam temas de fantasia medieval, e quando trazidos para o contexto educacional abordam temas relacionados ao currículo escolar.

Figura 1 - Mapa conceitual do jogo RPG



Fonte: elaborado pelos pesquisadores (2016).

Dentre os diferentes subgêneros de RPG existentes, daremos enfoque ao RPG de mesa pelo fato de ter sido a nossa principal referência para o desenvolvimento do RPG *by Moodle*. Os RPG de mesa possuem elementos que o tornam bastante interativos, é um bom meio para compreendermos que a interatividade não é uma forma de relacionamento exclusiva das tecnologias da informação e da comunicação.

RPGs de mesa que usam papel e caneta, como *Dungeons & Dragons*, continuam a atrair audiências em todo o mundo. Os RPGs de papel e caneta estimulam a socialização, a cooperação em grupo e um nível de comprometimento com a diversão coletiva que poucos tipos de jogos exigem. Um RPG só pode ser jogado com outras pessoas – essa é precisamente a finalidade de um jogo de representação de papéis –

e você deve estar disposto a fazer o melhor que puder para que todos se divirtam. (ED STARK, 2009, apud NOVAK, 2010, p. 105)

Ou seja, os jogos de RPG de mesa chegam a ser ainda mais interativos do que determinados jogos de RPG on-line, principalmente aqueles que trazem um mundo pré-formatado que oferece mínima possibilidade de exercício de autoria, ao passo que outros subgêneros de RPG permitem o exercício da autoria e da criatividade, principalmente aqueles nos quais o ato de jogar envolve um processo de construção colaborativa de uma história, como é o caso do *Play by E-mail*, *Play by Fórum* e o *RPG by Moodle*. O gênero RPG foi originalmente desenvolvido para fins de entretenimento, mas alguns educadores passaram a observar algumas características, como ilustra a figura 1, que tornavam esse tipo de jogo uma potencial ferramenta para a aprendizagem. E assim, começam a surgir as primeiras utilizações educacionais do jogo RPG.

O I Simpósio RPG & Educação que ocorreu aqui no Brasil elucida diversas práticas de utilização do RPG na educação. Conforme demonstrado nos Anais, o evento ofereceu mesasredondas, palestras e oficinas que tiveram por finalidade responder a três perguntas centrais: O que é RPG? Por que usar RPG como ferramenta pedagógica? Como usar o RPG na educação? Estiveram presentes no evento, professores da rede pública de ensino, coordenadores pedagógicos, graduandos de Pedagogia e outros interessados no assunto. Os trabalhos apresentados ao longo do Simpósio evidenciaram inúmeras possibilidades de uso do RPG na sala de aula.

### **SOBRE O RPG BY MOODLE**

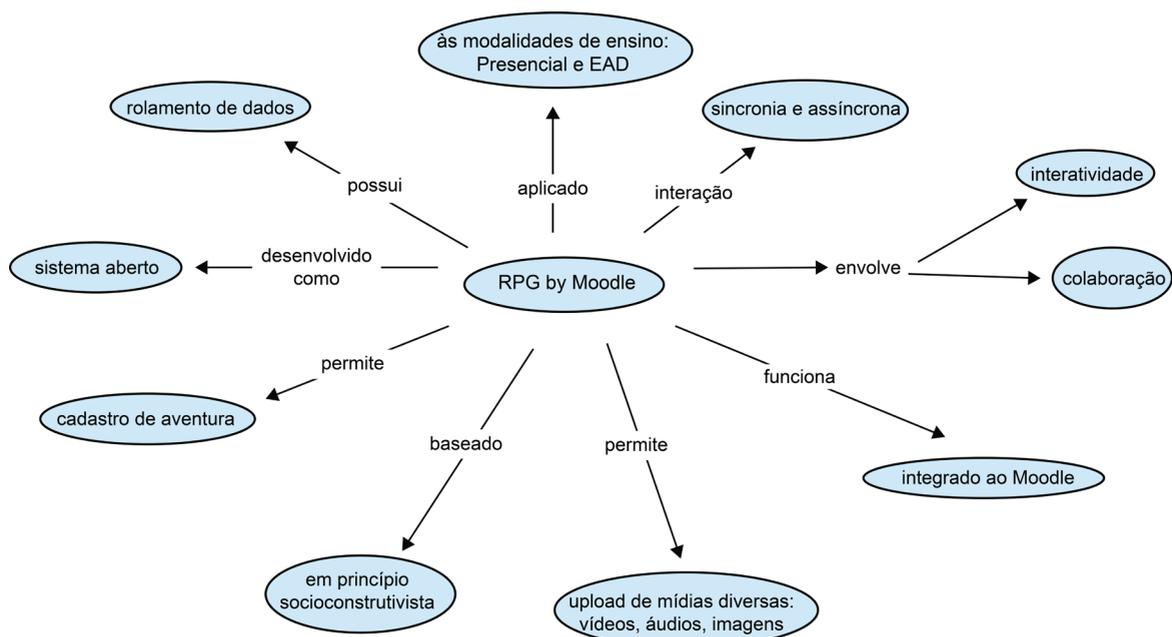
Em 2007, como parte do Projeto para Produção de Conteúdos Digitais, financiado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério das Ciências e das Tecnologias (MCT) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para construção de softwares educacionais, houve a oportunidade de desenvolver um sistema para jogar RPG on-line denominado *RPG by Moodle*. Trata-se de um sistema que funciona integrado à base de dados do *Moodle*. Vale destacar que este Ambiente Virtual de Aprendizagem tem sido bastante utilizado em cursos na modalidade de EAD e em cursos presenciais. O Jogo *RPG by*

*Moodle* foi desenvolvido com base em princípios socioconstrutivistas. A Figura 2 sintetiza os aspectos característicos desse sistema que foi projetado para jogar RPG.

Em nossos estudos, buscamos superar perspectivas tecnicistas no desenvolvimento de softwares educacionais e, para tanto, nos pautamos nos princípios do socioconstrutivismo principalmente nos conceitos de contexto, mediação, zona de desenvolvimento imediato e interação social. Concordamos que “[...] o software educacional é também portador de abordagem e perspectiva epistemológica.” (MATTA, 2011, p. 241)

Desse modo, quando estivemos envolvidos com o Projeto para Produção de Conteúdos Digitais, a equipe interdisciplinar de autores colaborativos notou a necessidade de construir um quadro de *design* cognitivo socioconstrutivista que funcionasse como um documento norteador para a produção de conteúdos educacionais digitais, de sites pedagógicos ou sistema educacional. E mais recentemente, temos adotado esse quadro de *design* para a criação de campanhas e aventuras que após serem cadastradas no RPG *by Moodle* podem ser vivenciadas por um grupo de pessoas. O RPG *by Moodle* é um sistema aberto, feito para jogar RPG, portanto antes é preciso criar uma campanha e as aventuras e inseri-las no ambiente para que sejam vivenciadas por um grupo de jogadores. Por meio do fórum ou chat jogadores e mestre interagem para construir de forma colaborativa uma história. Os temas de RPG geralmente estão associados a variações do tema geral de “salvar o mundo”. (NOVAK, 2010) No âmbito educacional poderá abordar temas de diversas áreas do conhecimento.

Figura 2 – Mapa conceitual do RPG by Moodle



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2016).

Grande parte dos softwares educacionais se encontra pautada nos princípios behavioristas, aspecto que reforça a necessidade de desenvolvimento e utilização de ferramentas que propiciem uma participação mais ativa da parte do usuário. A aplicação do *design* cognitivo socioconstrutivista visa proporcionar que todos os princípios mencionados sejam garantidos no intuito de que a aprendizagem efetivamente aconteça.

## DESIGN COGNITIVO SOCIOCONSTRUTIVISTA APLICADO AO DESENVOLVIMENTO DO JOGO

O projeto *Simulação e Jogo Digital RPG: construindo manejo ambiental sustentável para a pesca no Médio São Francisco – CIPAR Xique-Xique*, aprovado em edital do Programa de Estudos do Trabalho (PROET), consiste no desenvolvimento de

um jogo que envolve a aprendizagem de técnicas e manejo para a pesca sustentáveis. Para esse processo de construção do jogo RPG digital educacional, estamos adotando o quadro de *design* cognitivo socioconstrutivista principalmente porque temos o propósito de utilizá-lo na mediação da aprendizagem de estudantes da Educação Profissional no CEEP Águas. A discussão sobre a utilização deste quadro de *design* nesse processo de criação constitui o principal enfoque deste artigo.

Toda a equipe de pesquisa<sup>2</sup> participa das atividades de forma colaborativa desde o primeiro momento. A definição das regras do jogo, a criação da história (campanha e aventuras), a ambientação, os personagens, os desafios, enfim todos os componentes do RPG digital do CEEP Águas vêm sendo definidos em acordo com o documento norteador da produção e aplicação do jogo, ou seja, com a referência do quadro de *design*.

Entendemos que o quadro de *design* cognitivo socioconstrutivista a seguir contribui para a modelagem cognitiva do jogo de maneira a favorecer a aprendizagem dos jogadores-alunos que participam da aplicação do jogo. Portanto, todos os componentes do jogo, mencionados anteriormente, são definidos de maneira a possibilitar que os jogadores tenham uma experiência de aprendizagem durante o ato de jogar o jogo RPG educacional digital que, neste caso específico, se refere ao jogo para aprender técnicas e manejo para pesca sustentáveis no Rio São Francisco.

---

2 A equipe é composta por Alfredo Matta (Coordenador do projeto - UNEB), Sueli Cabalero (bolsista da pós-graduação - UFBA/UNEB), Matheus Galvão (bolsista da graduação - UNEB), Silas Santos (bolsista professor da Educação Profissional no CEEP Águas), Fernanda Silva (bolsista estudante da Educação Profissional no CEEP Águas) e Ivani Silva (bolsista estudante da Educação Profissional no CEEP Águas). A equipe desenvolve as atividades de forma colaborativa, conforme propõe a abordagem metodológica de pesquisa DBR. Uma parte da equipe reside na cidade do Salvador e a outra parte reside na cidade de Barra, aspecto que faz com que a comunicação entre os grupos ocorra mais frequentemente por e-mail e através do aplicativo *WhatsApp*.

Quadro 1 - *Design* cognitivo/ técnico para produção de conteúdos digitais em perspectiva socioconstrutivista

SOLUÇÕES PEDAGÓGICAS	SOLUÇÕES TÉCNICAS
Tema: Escreva aqui o resumo do tema, conteúdo ou procedimento pedagógico a ser projetado.	Mídia (vídeo, animação, infografia, áudio etc.): descrever aqui o tipo de mídia e/ou solução prática tecnológica de produção deste processo pedagógico.
Objetivação: Descrever um ou mais propósitos de objetivação deste procedimento pedagógico. Lembrar que o foco da produção é o aprendiz. Isso significa que o verbo que vai utilizar para a objetivação vai descrever um propósito do aprendiz ao realizar o processo agora em construção. Deve ser descrito o que ELE, o aprendiz, tem como objetivação.	
Como será abordado o conteúdo? Devem ser projetados os detalhes sobre o conteúdo e o tema a ser abordado, dando uma primeira ideia de argumentos e elementos preliminares para a roteirização.	Formato (documentário, simulação, jogo, ficção etc.): descreve-se a estratégia de dramatização ou de formato de produção que a proposta vai desenvolver.
Qual estratégia garantirá a contextualização (universo sócio-histórico/conscientização/ Tema Gerador/Zona de desenvolvimento Imediato)? Este é o espaço para a projeção da contextualidade em vários níveis e possibilidades de inserção do contexto social e histórico no projeto.	
Qual estratégia garantirá a interdisciplinaridade? Área de projeto interdisciplinar	Requisitos técnicos (extensão do arquivo, tamanho do arquivo etc.): área onde os requisitos de equipamentos e aplicativos envolvidos são descritos.
Quais são as estratégias de mediação (colaboração/ interatividade) a serem utilizadas? É o espaço para a análise dos momentos e estratégias de mediação e de interatividade.	
Quais são as estratégias para garantir o engajamento dos sujeitos? Espaço para a projeção especial de estratégias de engajamento singular ou compartilhado de sujeitos na prática pedagógica com o procedimento em construção.	Qual o veículo técnico de apresentação? Analisa o suporte material da apresentação: se escrito, se em DVD, na web, ou outro.
Proposta da avaliação: Qual a proposta de avaliação inerente no projeto?	
Informações úteis para construção do Guia Pedagógico: Todo projeto pedagógico deve ser acompanhado de um documento guia para uso e aplicações. Este é o espaço para projetar o guia e seus elementos.	

Fonte: Matta (2011, p. 254).

A partir desse momento, vamos demonstrar ao leitor as decisões e encaminhamentos que têm sido tomados em relação a cada um dos tópicos descritos no Quadro 1 no intuito de garantir a aplicação do *design* cognitivo

socioconstrutivista conforme ilustrado nesse Quadro, sendo que para este texto vamos nos deter aos aspectos relacionados às soluções pedagógicas.

O tema do jogo para o CEEP Águas de Barra aborda as consequências da prática da pesca predatória adotada no Rio São Francisco e as técnicas e manejo de pesca sustentáveis como uma alternativa de preservação do Rio e dos seres vivos que o habitam. Com isso, durante a interação com o jogo os jogadores-alunos terão uma oportunidade de aplicar os conhecimentos que acessam no âmbito do CEEP Águas e até mesmo fora do ambiente escolar na resolução de problemas que são reais da comunidade em que vivem e estarão presentes no enredo do jogo, aspecto que permitirá uma relação entre a teoria e a prática. Com base no tema abordado na campanha e nas aventuras desse jogo, temos a seguinte objetivação: aprender e compartilhar técnicas e manejo para a pesca sustentáveis na região do Médio São Francisco.

Como podemos ver, algumas decisões precedem o desenvolvimento propriamente dito da história interativa<sup>3</sup> que compõe o jogo RPG. Nesse sentido, a definição de como será abordado o conteúdo é uma delas. Considerando que em um jogo RPG a história é interativa e continua sendo desenvolvida à medida que os jogadores interagem entre si, o conteúdo será abordado de maneira integrada à campanha e às aventuras que estamos elaborando para compor o jogo. Outras informações adicionais relacionadas ao tema também serão disponibilizadas no ambiente em que a história interativa (campanha e aventuras) que é parte do jogo encontrar-se-á cadastrada a fim de que funcionem como um material de pesquisa a ser consultado pelos jogadores-alunos sempre que houver necessidade.

Para construirmos a contextualização procuramos conhecer o universo sócio-histórico das comunidades que vivem no entorno do Rio São Francisco na cidade de Barra, mais prioritariamente das comunidades ribeirinhas. A pesquisa de contexto constitui a base de conhecimento para a criação do roteiro do jogo. Para a condução deste levantamento de contexto, a comunicação entre os pesquisadores do projeto vem ocorrendo através de e-mail e atualmente também utilizamos o aplicativo *WhatsApp* no qual criamos um grupo e compartilhamos

---

3 Nesse momento em que escrevemos este artigo a história interativa que compõe o jogo encontra-se em processo de construção.

mensagens, fotografias e vídeos que tenham alguma relação com o tema abordado no jogo. Em um primeiro momento, realizamos a nossa primeira reunião presencial de pesquisa no Campus I da UNEB, em Salvador. Na ocasião, discutimos sobre o jogo RPG com a equipe de pesquisadores de Barra que até aquele momento não conhecia o jogo RPG. Discutimos sobre as características que fazem desse jogo uma ferramenta com potencialidades para a aprendizagem.

Dialogamos sobre a situação de pesca na região do Médio São Francisco e definimos que o trabalho de pesquisa de campo que deveria ser feito pelos bolsistas de Barra, naquele momento, seria feito com a comunidade do Barro Vermelho. Então, ao retornarem para a cidade de Barra os bolsistas fizeram visita de campo e realizaram uma conversa informal com alguns pescadores daquela localidade. Após esse primeiro contato com a comunidade do Barro Vermelho, os bolsistas produziram um relatório contendo os primeiros resultados e impressões relacionados à pesquisa de contexto em atendimento à etapa do nosso *design* cognitivo socioconstrutivista que se refere à estratégia adotada para garantir a contextualização. A seguir, apresentamos algumas fotografias da cidade de Barra que produzimos com a intencionalidade de integrá-las à história interativa que estamos elaborando para o jogo.

Figura 3 - Fotografias



Fonte: produzidas pelos pesquisadores (2017).

Assim, a campanha e as aventuras do jogo RPG digital educacional para o CEEP Águas deverão conter situações-problemas, desafios, tarefas, missões envolvendo técnicas de manejo, que são sustentáveis para a pesca na região do Médio São Francisco; relação do homem com o meio ambiente; noções de sustentabilidade; consequências negativas advindas da prática da pesca predatória, entre outros conteúdos. Para tanto, todo material levantado durante a pesquisa de campo – fotografias, áudios das entrevistas realizadas na cidade de Barra, ementa do curso ministrado pelo bolsista que é professor do CEEP Águas, e estará envolvido com a aplicação do jogo com seu grupo de alunos –, todo este material serve de base para elaborarmos as situações de aprendizagem dentro das aventuras e criarmos a ambientação do jogo.

A estratégia que garantirá a interdisciplinaridade se refere à conexão entre os conhecimentos da área de história, geografia da região e meio ambiente. Haverá ainda uma integração entre os conhecimentos técnicos e os conhecimentos e práticas tradicionais das comunidades ribeirinhas, ou seja, uma possibilidade de parceria entre a instituição educacional e a comunidade. O enredo que estamos elaborando para a campanha e aventuras a serem vivenciadas pelos jogadores-alunos, contém muitas informações relacionadas à história do Brasil e à história da cidade de Barra. Mapas da cidade de Barra serão introduzidos à campanha e às aventuras, assim como situações que dizem respeito à forma como o homem vem se relacionando com o meio ambiente e em particular com o Rio São Francisco.

Quais são as estratégias de mediação (colaboração/interatividade) a serem utilizadas? Para cumprir esta etapa do *design* cognitivo socioconstrutivista desenvolvemos uma análise dos momentos e estratégias de mediação e de interatividade que deverão estar presentes ao longo do jogo. Compreendemos a interatividade como um encontro entre as pessoas, um compartilhamento de experiências. Como forma de garantir estes princípios, inserimos situações-problemas – que em geral abordam conteúdos relacionados ao tema desenvolvido pelo roteiro do jogo – e que precisam ser superadas pelos jogadores no intuito de atingir o objetivo central de cada uma das aventuras. Estamos tendo

o cuidado de elaborar as situações de maneira que seja preciso um esforço colaborativo para resolvê-las. Nesse momento, os jogadores se unem em torno de um objetivo comum. Os sujeitos com seus infinitos particulares de experiências e conhecimentos colaboram entre si para superar os desafios com os quais se deparam. Nesse processo de interação, ocorre o compartilhamento das soluções e este por sua vez cria as zonas de desenvolvimento imediato.

Vale acrescentar que nos jogos de RPG de mesa, as ações dos jogadores, em geral, são definidas a partir do rolamento de dados. No entanto, em um jogo RPG com viés pedagógico não é interessante permitir que todas as ações sejam definidas mediante o rolamento de dados, principalmente quando há o objetivo de avaliar as habilidades cognitivas desenvolvidas pelos alunos ao longo do jogo. Sendo assim, é importante definir os tipos de situações que devem ser resolvidas mediante o lançamento de dados.

Para ilustrar a questão do rolamento de dados, citamos um exemplo relacionado ao contexto de Barra: uma situação que o personagem precisa pescar um determinado tipo de peixe e ele tem que escolher o equipamento mais adequado para fisgá-lo. Se o mestre solicita o rolamento de dados ao jogador que controla esse personagem, nesse caso específico, não será possível avaliar o conhecimento que o jogador-aluno possui sobre o assunto, uma vez que a ação do jogador estará atrelada à aleatoriedade que o rolamento de dado propicia no jogo. Por outro lado, o rolamento de dados pode ser utilizado quando o mestre deseja saber o tipo de peixe que os jogadores-alunos terão que pescar para saciar a fome do grupo que se encontra faminto.

Assim, defendemos que o rolamento de dados deve ser realizado apenas nos momentos em que não sejam exigidos testes de habilidades cognitivas ou conhecimentos específicos relacionados a determinados assuntos e por meio dos quais seja possível o professor avaliar o processo de aprendizagem. Uma situação em que um jogador-aluno ao ser confrontado com um desafio, necessite da ajuda de outro jogador para solucioná-lo e consiga resolvê-lo com esta ajuda, oferece ao professor um indicativo do seu nível de desenvolvimento cognitivo em relação a determinado conteúdo. E aqui nesse momento nós entramos um pouco na estratégia de avaliação também.

Ainda, em relação às estratégias de mediação, a decisão de inserir ao longo das aventuras: situações-problemas, desafios, tarefas e missões que possibilitem ao jogador aplicar um conhecimento que acessaram fora do ambiente do jogo e aprender enquanto os resolvem nos parece uma solução bastante razoável. É interessante também que estas situações demandem dos jogadores algum tipo de ajuda mútua, assim garantimos que exista colaboração entre os jogadores. Vale acrescentar que à medida que são bem-sucedidos em suas ações os jogadores conseguem obter alguns benefícios, somando pontos aos atributos dos seus personagens, por exemplo. Um aspecto que contribui para gerar motivação nos jogadores.

Para garantir o engajamento o roteiro do jogo envolve situações pertencentes ao cotidiano dos sujeitos para os quais o jogo se destina. A escassez do peixe na região, que é um dos problemas identificados pela pesquisa de campo, é um exemplo nesse sentido. Dessa forma, algumas situações presentes ao longo das aventuras no jogo convocarão os jogadores a refletirem sobre alternativas que possibilitem superar o problema identificado. Para Prensky (2012), o fato de se desenvolver mais vagarosamente, faz com que o jogo RPG ofereça um tempo maior para a reflexão em torno do que é preciso para resolver determinada situação, ao mesmo tempo em que chama a atenção para o importante equilíbrio entre ação e reflexão.

Com relação à avaliação, esta deverá ocorrer durante o ato de jogar, pois o professor poderá observar como ocorre a aprendizagem a partir das ações dos jogadores e emitir um *feedback*.

A pontuação que obtêm à medida que realizam uma ação bem-sucedida também é uma forma de avaliação contínua presente no jogo. O guia pedagógico consiste na construção de um passo a passo para orientar a correta utilização do jogo. O processo de construção desse jogo tem ocorrido de forma colaborativa, e estão previstos alguns ciclos iterativos conforme a abordagem DBR de pesquisa, sendo o primeiro ciclo de iteração a validação da campanha e das aventuras com os bolsistas pesquisadores da cidade de Barra, em seguida com um grupo de alunos do CEEP Águas e posteriormente com um grupo de pesquisadores que aplicam e investigam sobre o jogo RPG. Os resultados advindos de

cada ciclo iterativo servirão de base para realizarmos os refinamentos necessários e darmos prosseguimento com a aplicação do jogo.

## CONCLUSÃO

O projeto Simulação e Jogo Digital RPG: construindo manejo ambiental sustentável para a pesca no Médio São Francisco – CIPAR Xique-Xique envolve o desenvolvimento de uma nova versão do sistema RPG *by Moodle* e a produção de um jogo RPG digital, envolvendo a campanha e a aventura, voltado para a aprendizagem de técnicas e manejo sustentáveis para a pesca, ambas atividades ainda se encontram em estágio de desenvolvimento. Após concluídas, a campanha e as aventuras serão cadastradas no sistema, feito isso, prosseguiremos com a etapa de aplicação do jogo com um grupo de estudantes do CEEP Águas, na cidade de Barra.

Neste capítulo apresentamos a aplicação do *design* cognitivo socioconstrutivista no processo de construção do jogo e discutimos alguns encaminhamentos relacionados à aplicação do jogo. Conforme já dito anteriormente, este estudo é parte do projeto e das investigações realizadas pela doutoranda de Sueli Cabalero e grupo de investigadores, a qual busca estudar o processo de cognição advindo do ato de jogar que estamos desenvolvendo. Trata-se da organização teórica necessária para o desenvolvimento do modelo de aplicação do jogo, e para a modelagem do próprio jogo. Note-se que, a aplicação do *design* cognitivo para a construção de um *design* cognitivo do jogo em questão, já está dentro do esforço de pesquisa, tendo em vista resultar na elaboração do modelo de requisito e de estruturação do jogo digital educacional e ser aplicado em campo.

Em acordo com a DBR, na abordagem metodológica de pesquisa adotada pelo estudo, estão previstas algumas etapas de validação que constituirão os ciclos iterativos da pesquisa DBR. A primeira validação do jogo deverá ocorrer com a equipe de pesquisa envolvida com esse projeto. Os resultados advindos desse primeiro ciclo iterativo deverão nos orientar no sentido de realizarmos os refinamentos necessários. Após concluirmos os melhoramentos indicados,

realizaremos o segundo ciclo iterativo que dessa vez será um processo de validação com um grupo de estudantes do CEEP Águas, preferencialmente alunos do professor bolsista que se encontra envolvido com a pesquisa, será uma espécie de teste de validação. Com o *feedback* dos alunos faremos os melhoramentos necessários.

Após conclusão desses refinamentos, organizaremos um evento e convidaremos outros pesquisadores – que fazem parte do grupo de pesquisa liderado por Alfredo Matta –, e também se encontram envolvidos com a pesquisa e a aplicação do jogo RPG digital em atividades educacionais, para um terceiro ciclo de validação do jogo desenvolvido. Enfim, expusemos neste texto a descrição sobre a aplicação do *design* cognitivo socioconstrutivista para a criação de um jogo RPG digital uma ferramenta para ser utilizada na mediação da aprendizagem por professores e alunos.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. *Aprendizagens e jogos digitais*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

ARRUDA, E. P. *Fundamentos para o desenvolvimento de jogos digitais*. Porto Alegre: Bookman, 2014.

COSTA, N. M. L.; POLONI, M. Y. Design based research: uma metodologia para pesquisa em formação de professores que ensinam matemática. In: CIAEM-IACME, 13. Recife, 2011. p. 1-10.

MATTA, A. E. R. Desenvolvimento de metodologia de design socioconstrutivista para a produção do conhecimento. In: GURGEL, P. R. H; SANTOS, W. N. (Org.). *Saberes plurais, difusão do conhecimento e da práxis pedagógica*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 35-48.

MATTA, Alfredo; SILVA, F.; BOAVENTURA, E. M. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 23, p. 23-36, 2014.

MATTAR, J. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

NOVAK, J. *Desenvolvimento de games*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

PRENSKY, M. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

ROMERO, M. Aprendizagem pelo jogo: da gamificação das aprendizagens aos jogos sérios. In: ZOUHLAL, A.; FERREIRA, B. S.; FERREIRA, C. et. al. *Gamificação: como estratégia educativa*. Brasília: Link Comunicação e Design, 2015.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

# **MULHER NEGRA NO MUNDO DO TRABALHO: A QUESTÃO DA AUTOESTIMA E IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Cecília Conceição Moreira Soares  
Pedro Paulo Fonseca dos Santos  
Antônio Mario das Virgens

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo pretende analisar a atuação dos professores para uma educação profissionalizante de jovens e adultos negros, particularmente os do gênero feminino. Também propomos a análise da percepção da formação das estudantes negras sobre o processo de ensino-aprendizagem em disciplinas específicas para atuação na área e as abordagens sobre as relações étnico-raciais perpassando as relações no mundo do trabalho, enfatizando a questão da autoestima e identidade étnico-racial para as mulheres negras. O termo mulher negra tem conotação abrangente para mulheres identificadas como mestiças, pardas, ou que se autodeclarem negras, considerando a origem familiar e traços fisionômicos que evidenciam a matriz racial.

O lócus da pesquisa selecionado é o Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) em Logística e Transporte Luiz Pinto de Carvalho, localizado na cidade de Salvador-Bahia. O curso de logística tem por objetivo formar profissionais capazes de planejar, colocar em operação e controlar as atividades de logística

de uma empresa, utilizando as metodologias e tecnologias atualizadas de gestão e identificando oportunidades de redução de custos, aumento da qualidade dos serviços em geral e aumento da qualidade de cumprimento do prazo.

O profissional sairá preparado para otimizar os processos de aquisição, armazenamento e distribuição de materiais dentro do conceito de cadeia de suprimento, bem como para analisar aspectos de dimensão e localização de centros de distribuição, visando à minimização de custos operacionais e tributários, sem perda na qualidade dos serviços, e possibilitando vantagens competitivas para a empresa. O curso de Transporte tem como objetivo o desenvolvimento de competências relativas à seleção dos modais de transporte aplicáveis a cada operação logística, ao cálculo do custo de frete, à montagem e ao gerenciamento de rotas de transporte e à utilização dos recursos tecnológicos mais adequados em função das tendências da área. Estas formações são realizadas em conjunto no curso no CEEP.

Nos últimos 30 anos o movimento feminista mudou suas formas de atuações devido, sobretudo, as novas demandas, contradições sociais que inevitavelmente levaram as diversidades de lutas e enfrentamentos estratégicos para conquista e manutenção de direitos civis. Para o movimento de mulheres, algumas variáveis foram analisadas e os conflitos intragênero foram evidenciados, fazendo emergir as diferenças entre classe, cor/raça, por exemplo. Essas diferenças de pertencimentos são perceptíveis ao analisarmos dados estatísticos que registram as posições mais submissas para mulheres negras em relação a outros grupos sociais. No mundo do trabalho o distanciamento se recrudesce, considerando principalmente a variável educação e competências para habilitarem-se a posições diferenciadas na sociedade. (PINHEIRO et al., 2008)

O tema da pesquisa foi abordado no Grupo de Pesquisa e Estudo da Memória Afro-Baiana (GEPMAB), criado com o objetivo de analisar e discutir a memória afro baiana no que tange aos aspectos da cultura, trabalho, arte e religião e a abordagens de temas como raça/cor/etnia, gênero, identidade e territorialidade e pelos alunos na disciplina Educação e Relações Étnicas Raciais/2012.1, no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus I. Nos dois momentos, os questionamentos dos alunos sobre currículo,

ensino e profissionalização, relacionados à questão de gênero e raça, mereceram destaques. Atualizávamos as trajetórias de mulheres negras desde a escravidão até a contemporaneidade, tomando como base a pesquisa desenvolvida no mestrado em História Social, intitulado Mulher Negra na Bahia no século XIX. O trabalho teve como objetivo analisar as estratégias de vida e busca pela liberdade de mulheres negras e mestiças, escravas, libertas e livres em diferentes espaços de trabalho e sociabilidade do século XIX na Bahia. Dissertação apresentada no Programa de Mestrado da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH), 1994.

Embora as análises para o campo do trabalho associado ao perfil dos trabalhadores e lugares ocupados não seja nova, no momento em que sofremos os reflexos das políticas econômicas internacionais e locais, as questões da formação para o trabalho e das práticas políticas identitárias, considerando a questão racial, vem merecendo pertinentes reflexões que reverberam nos discursos em defesa da mulher e em políticas de gênero enquanto categoria social.

Particularmente, para a área educacional considerando a dinâmica da economia liberal, da competitividade e das habilidades individuais, as discussões com os alunos foram direcionadas para ensino de jovens e adultos e formação profissional com vista a apreensão dos significados ocultos dos processos de socialização do conhecimento tecnicista e sua relação com os sujeitos sociais diretamente envolvidos nas políticas educacionais. A questão de gênero e raça sobressaiu, pois, os discentes foram levados a estimularem um pensamento crítico sobre o lugar da mulher negra na contemporaneidade da produção, trabalho, renda e sua estreita ligação com o processo de capacitação e os lugares em que atuam nas novas modalidades de conhecimento e produção. O conceito de mulher negra foi ampliado para negra-mestiças considerando a composição multiétnica das alunas que compõem o curso de Logística e Transporte. De modo geral, podemos afirmar que a educação profissional na Bahia é majoritariamente composta por pessoas negras-mestiças.

Mais importante é reconhecer que nessa modalidade de educação profissional, o papel do professor formador é importante como instigador das mudanças para relações sociais, quando utilizam no processo de ensino

aprendizagem os instrumentos metodológicos e teóricos que sirvam como arcabouço às questões identitárias e raciais, principalmente para as mulheres em cursos profissionalizantes. A premissa tornou-se elemento chave para as reflexões e posturas sobre os que cursam e/ou já são egressos da formação profissional, particularmente jovens negras-mestiças que direta ou indiretamente resistem a homogeneização dos padrões culturais e de grupos que minimizam a importância das diferenças e o direito às individualidades.

É justamente nesse campo de abordagem que convergiremos nossa investigação, pois, entendemos que o movimento político de mulheres é também movimento social, e não está dissociado das conjunturas locais e internacionais. Os adjetivos racistas cristalizados no pensamento brasileiro reforçam o alijamento de brasileiras que trazem o estigma da escravidão e dos lugares sociais ali delineados.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de reflexões sobre a relação entre ensino profissional e questões relacionadas à mulher negra-mestiça no mundo do trabalho, no qual perpassa os recortes de gênero e raça. Analisaremos a questão da autoestima, identidade étnico-racial e valorização profissional para mulheres negras a partir da atuação dos professores e das percepções e experiências vividas pelas jovens negras – mestiças da formação ao mundo do trabalho. A pesquisa possibilitará a investigação em instituição de ensino profissionalizante, neste caso, o CEEP em Logística e Transporte Luiz Pinto de Carvalho, localizado no bairro do São Caetano em Salvador, Bahia, corroborando as informações com os dados estatísticos oficiais e outras fontes de estudo.

A escolha do CEEP está relacionada a área de formação ofertada, vista como potencializadora para inserção no mercado de trabalho. Mais também, pelo perfil étnico-racial dos habitantes do bairro de São Caetano, território majoritariamente composto por uma população negra-mestiça, sobretudo jovens e adultos.<sup>1</sup>

---

1 O local onde hoje está o Bairro de São Caetano era a fazenda Agomé, último reduto dos portugueses durante a luta pela independência. Lá foi travada a última batalha da Independência e no local onde hoje se encontra o parque da fábrica S. S Schindler foram encontradas balas de canhão quando na construção das instalações. O bairro começou a crescer em função da antiga Estrada das Boiadas

A pesquisa contribuirá para o deslocamento da compreensão generalizante dos processos de formação para o trabalho, ao instigar a criticidade sobre os papéis femininos negros nos setores de produção e trabalho, desarticulado do reconhecimento das particularidades culturais e expectativas no sistema econômico.

O recorte temático atendeu às exigências do Edital Nº 037/2012 do Programa de Estudos do Trabalho (PROET), convênio Superintendência da Educação Profissional (SUPROF)/Secretaria de Educação do Estado da Bahia e Universidade do Estado da Bahia, Departamento de educação-Campus I. E com as políticas educacionais relacionadas ao ensino para o mundo do trabalho, ao propor a análise da participação feminina negra e a formação recebida considerando a atuação dos docentes e suas metodologias para elevação da autoestima, pertencimento social e direitos civis à mulher.

A pesquisa foi iniciada em 2013, mas entrecortada por interregnos em virtude de problemas burocráticos que adiaram sua execução, foi retomada em julho/2014, submetendo-se ao calendário escolar no Centro Pinto de Carvalho e com o da UNEB. Essas ambiguidades no cronograma levaram à substituição de membros da equipe de pesquisa e professores parceiros, a mudança no ano letivo representou a perda de contatos com turmas em processo de conclusão de curso e já no estágio. Apesar disto, a retomada da pesquisa evidenciou a necessidade de aprofundamento dos nossos pressupostos, atualizamos dados e mais nos familiarizamos com o cotidiano do centro de ensino.

A investigação justifica-se, ainda, por retomar as discussões sobre a questão das competências e sua relação com a educação diante das exigências de produtividade e de inovação do sistema produtivo. Os anos 1990 inauguram nova fase e a competitividade leva à política de recursos humanos às estratégias empresariais, trazendo para organização do trabalho o conceito de competência como base do modelo para gerenciar pessoas. As novas demandas pressionam os

---

para Feira de Santana e depois com a pavimentação na Intervenção do Governador Juracy Magalhães no Estado. São Caetano domina uma grande área, sendo o mesmo o 4º maior subdistrito de Salvador com 450.000 habitantes abrangendo uma área que vai do Largo do Tanque até Campinas de Pirajá. O comércio de São Caetano vem se desenvolvendo muito, com destaques para lojas de móveis, eletrodomésticos e supermercados. A população é composta, sobretudo por pessoas negra-mestiças e em idades produtivas. (SANTOS, 2013)

setores educacionais a se alinharem com as perspectivas no mundo do trabalho ao ajustarem seus currículos na formação do perfil profissional desejado. As políticas educacionais estão no bojo das reformulações econômicas e tentativas de estabilização da economia. (DELUIZ, 1995)

No que tange as instruções do Ministério da Educação (MEC) e sua relação com as particularidades dos grupos sociais, as questões referentes a Cultura Africana e História do Negro no Brasil foram contempladas com as Leis nº 10 639/03 e nº 11 645/08, mas pergunta-se de que forma a nova legislação reverbera na formação de mulheres negras educadas para o mundo do trabalho? Questiona-se as discrepâncias entre o sexo e as funções ocupadas? Os salários? As referenciais históricas e o alinhamento gênero e raça? Afinal, as questões atinentes à diversidade cultural sofrem algum tipo de ingestão nas metodologias de ensino no ensino profissionalizante? Como conciliar valores: sociais e de mercado? Respeito à diversidade x competitividade, concorrência, empreendimento individual? Valores subjetivos perpassados pelos preconceitos raciais.

### **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E POLÍTICAS AFIRMATIVAS: IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL E AUTOESTIMA**

A educação profissional nos últimos anos passou por reformulações, atendendo a nova demanda do mercado e a inclusão de uma ampla parcela da população. A partir dos anos 80 o modelo das competências profissionais começa a ser discutido, resultando na reestruturação do processo produtivo e pelo gerenciamento da organização do trabalho e formação dos trabalhadores de modo geral. (DELUIZ, 1995)

O tecnicismo da educação profissional no ensino médio, a priori, não indica qualquer proposta de análise para as questões relacionadas ao nosso objeto de pesquisa. Porém, esbarra-se na composição étnica e social dos alunos, geralmente integrantes da população negra-mestiça em Salvador. O conceito de formação profissionalizante, deve ser redimensionado observando-se as práticas metodológicas postas em prática pelo docente e as reações dos alunos envolvidos no processo. Trata-se de incentivar as reflexões sobre o binômio gênero e

raça e os lugares ocupados mediante o aprendizado tecnológico e a disciplina que normatiza os comportamentos. Os dados em fontes oficiais e denúncias dos grupos militantes negros, já evidenciam a urgente reflexão neste campo de educação e a inclusão dos jovens e adultos pertencentes as minorias sociais.

A gestão do trabalho incluiu como principal elemento a valorização dos altos níveis de escolaridade nas formas de contratação, evidenciando a incorporação das novas concepções no que tange ao perfil dos novos trabalhadores. A educação depara-se com o desafio de responder às necessidades do capitalismo moderno, ao formar para o mundo do trabalho, adequando ao currículo profissional os temas relacionados à individualidades e lutas coletivas de determinados grupos. É neste sentido que justificamos o artigo apresentado, tentando descortinar as nuances das formações profissionais e os discursos pedagógicos e metodológicos que enfatizam as relações étnicas – raciais e de gênero no CEEP em Logística e Transporte Luiz Pinto de Carvalho de ensino para o mundo do trabalho em Salvador.

Embora se reconheça os ganhos advindos de todo movimento de mulheres desde os anos 70 do século passado, as políticas em que pesam o recorte étnico-racial estão longe de atenderem a urgência da promoção de mulheres negras em posições sociais consideradas subalternas. Acreditamos que uma prática docente não essencialista, mas comprometida em desvelar aspectos que estabelecem as diferenças entre os gêneros e valorização da mão-de-obra, atuem na elevação da autoestima e contribuam para a qualificação profissional pretendida. Mas, também, permitirá que essas trabalhadoras, sintam-se menos submissas a normatização das posturas nas relações de trabalho e poder. (DELUIZ, 1995)

O termo Educação Profissional, compreende inúmeras outras expressões amplamente utilizadas, como: formação profissional, educação técnica, ensino técnico, formação técnico-profissional, educação tecnológica, capacitação profissional, ensino profissionalizante. O objetivo dessa modalidade de ensino é a formação para o mundo do trabalho levando-se em conta técnicas de produção e critérios de produtividade. Partindo deste pressuposto, resente-se o conceito

de uma abordagem capaz de evidenciar as concepções sobre gênero e raça, que perpassa a formação para o mundo do trabalho.

A educação profissional fortalece-se no novo contexto das relações econômicas e de produção, tendo que encarar desafios no processo de inclusão de setores sociais cujo peso e importância quantitativa é repensado considerando as revoluções industriais e as temporalidades historicamente constituídas. Uma de suas principais finalidades é fazê-los participar da geração de riquezas na medida em que instrumentalizados tecnicamente falando, resultando em mão de obra fundamental e habilitada para sustentar as etapas de produção industrial, força impulsionadora das condições de desenvolvimento tecnológico.

Considerando esse eixo, a educação profissional quando pensada particularmente para a categoria social negros e mestiços, com recorte para a população feminina, evidencia as controvérsias dos discursos e práticas excludentes, cujo fator cor/raça e gênero são aspectos que influem quando não determinam a aceitação e o uso indiscriminado da mão de obra. A história das mulheres operárias já foi contada por Michelle Perrot (1998) no livro *Os excluídos da história*, porém não foi objeto de investigação a questão racial, aqui considerando a localidade em que se deram a pesquisa. Decorrido todo este tempo, permanece a lacuna em relação à inclusão de mulheres negras em setores historicamente masculinos, como as funções técnicas e especializadas, ou em setores cuja presença masculina é evidente nas funções de comando e subordinados.

A investigação priorizou analisar a formação educacional, o currículo para o curso de Logística e Transporte no Centro Pinto de Carvalho. E os lugares ocupados pelas mulheres negras mestiças que vislumbram na formação possibilidades de ingressarem ou manterem-se no mundo do trabalho ao agregar a formação técnica em áreas concorridas e interessantes nas relações produtivas. A inexistência de um componente para o estudo das relações étnico raciais, a priori, não deveria ser condição para a não acolhida desta matéria, em que pese a população e a corrida das mulheres afrodescendentes e de baixa renda, impulsionadas pela propaganda crescente de êxito profissional e ascensão econômica e prestígio social, ao romperem com o exercício das atividades clássicas como, por exemplo, no setor doméstico.

No bojo dessa modalidade de ensino a questão da Identidade merece abordagem detalhada. Consideramos a identidade enquanto algo fluido e dinâmica, em processo contínuo de reformulações, e nesse sentido concordamos com o autor Appiah, (1997, p. 248) ao considerar que “[...] as identidades são complexas e múltiplas, e brotam de uma história de respostas mutáveis às forças econômicas, políticas e culturais, quase sempre em oposição a outras identidades”.

Já para Ferreira (2000, p. 46) identidade é um constructo que reflete um processo em constante transformação, cujas mudanças vêm sempre associadas a mudanças referenciais e a novas construções de realidade por parte dos indivíduos. Segundo Haesbaert (1999, p. 174-175), a identidade não deve ser encarada como algo estático, mas, como em constante movimento. “Trata-se sempre de uma identidade em curso, e por estar sempre em processo/relação ela nunca é uma, mas múltipla”. Segundo Baumam (2005, p. 19):

As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente.

A identidade deve ser compreendida enquanto processo contraditório e dinâmico, como nos advertiu Stuart Hall (2006, p. 13). “Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”.

Para além das questões identitárias, a questão do gênero feminino negro se apresenta como outro aspecto a reivindicar análise específica. Segundo Scott (2000), o gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. É necessário afunilar as interpretações na tentativa de dar conta dos nuances que envolvem a mulher negra e sua participação nas áreas produtivas, particularmente naquelas contempladas pela educação profissionalizante.

Nessas relações entre educação e trabalho, salientamos que o viés étnico racial em relação a Salvador evidencia a discrepância entre a população, gênero feminino negro e postos de trabalhos. Diante disso, é fundamental a revisão do conceito do racismo brasileiro que na compreensão de Guimarães (2005), é um tipo de racismo silencioso, grudento e brutal que exclui e marginaliza a população negra, mas de forma tão subjetiva a ponto de se tornar invisibilizado pela grande massa, ao ponto de se considerar a existência deste tipo de discriminação leva a pessoa a ser rotulada como radical e extremista.

Para que possamos compreender as estratégias e os instrumentos para o enfrentamento a ausência de sistematização de uma discussão étnica sobre os lugares no mundo do trabalho para mulheres negras, nos valeremos da análise da prática pedagógica docente de professores que em salas de aulas instrumentalizam suas alunas para a competitividade do mercado, mas que também promovem a continuidade dos estudos concomitante com os discursos identitários referendados na cultura negra e a ressignificação dos papéis sociais historicamente constituídos para mulheres negras.

### **QUANDO AS ALUNAS PODEM EXPRESSAR SEUS SENTIMENTOS**

Depois de alguns contatos com as alunas no Centro de Ensino, estabelecemos uma relação onde evidenciar suas percepções sobre o curso e seu lugar social, tornou-se um diálogo corriqueiro cabendo aos pesquisadores estimular suas evocações e reflexões balizadas com o discurso Histórico e Antropológico, inter cruzado com momentos de suas narrativas de vida. Do lugar de onde falavam, bastava propor reflexões dentro da ótica do trabalho, e sobretudo, atentar para as questões raciais que emergiam nas falas de algumas e em outras permaneciam de formas subliminares.

Foram aplicados questionários com o objetivo de extrair informações sobre a escolha do curso, suas potencialidades, saber acerca das discussões de gênero e raça em algum momento do curso e como os professores abordavam ou não estas questões. Foi escolhido o curso de Logística e Transporte na modalidade Programa de Desenvolvimento de Submarinos (PROSUB), curso com o objetivo

de capacitar alunos que já tinham o ensino médio, agregando a formação técnica, com duração de dois anos. Neste curso encontramos na matriz curricular os componentes de Filosofia, Ética e Direito do Trabalho, Sociologia, Economia e Mercado e Psicologia das Relações Humanas. Estes componentes curriculares foram citados nas entrevistas, como exemplo das possibilidades discursivas em sala de aula, onde houveram reflexões sobre as relações étnico-raciais ao atentar para o conjunto das alunas no que tange aos fenótipos, estética e cultura, podendo relacionar estes aspectos com a integração no mundo do trabalho e os lugares em que atuam.

Sobre as perspectivas que motivaram as estudantes a buscarem o curso profissionalizante de Logística e Transporte foram constatadas as seguintes respostas: Uma busca de inserção no mercado de trabalho; uma alternativa para o aumento da renda familiar; iniciação a carreira profissionalizante tendo como objetivo principal a entrada em universidades, cujos cursos apontassem similaridades com a temática até então estudada no CEEP. Existem também respostas que indicavam incertezas, influência de algum membro da família e outros registraram a falta de opção. Estas respostas denunciavam a falta de conhecimento das áreas de atuações propostas pelo curso.

Para aquelas respostas onde encontramos referências ao “destaque do curso de Logística”, “acessibilidade ao mercado de trabalho”, “campos de atuação”, “por ser um curso que o mercado de trabalho necessita sempre de um profissional da área”, pode indicar que estes alunos foram instruídos ou buscaram conhecer as possibilidades da atuação e inserção no mundo do trabalho. A expressão mercado de trabalho, ainda verbalizada frequentemente pelas alunas sugere que as mesmas não tenham sido orientadas sobre o conceito mais abrangente das expressões mundo do trabalho. Trata-se de pensar o trabalho como expressão fundante do homem – ser ético e de direitos à vida. Compreende o trabalho como ação transformadora das realidades, numa resposta aos desafios da natureza, relação dialética entre teoria e prática. E é nesse sentido, da necessidade de se discutir a prática docente na educação profissional, que faremos adiante a análise da atuação dos professores no curso particularmente de Logística e Transporte.

A questão da empregabilidade parece ser o motivo principal para a escolha do curso independente dos recortes de gênero, raça e mesmo faixa etária. Embora a formação das turmas seja de pessoas jovens na sua maioria, existem aquelas que retornaram à sala de aula na busca de uma melhor qualificação em áreas promissoras. Desta forma, evidenciam a projeção para um futuro onde serão alocadas em empresas multinacionais, no setor de logística e “fazer a diferença”, “crescendo profissionalmente”. Todas essas respostas levam a crer que existe um otimismo muito grande na absorção pelo mundo do trabalho das alunas no processo de formação. Não foram observadas o registro acerca das dificuldades formativas ou mesmo da inserção futura nas empresas, embora sugeridos pela própria entrevista.

Esse último aspecto pode estar relacionado ao currículo do curso e desempenho dos professores nestas áreas. O CEEP anteriormente oferecia cursos para a Formação Geral a nível de ensino médio e seus professores estavam diretamente ligados as áreas de ensino. Segundo os dados da Secretária de Educação do Estado da Bahia em 2015, o Centro tem matriculado hoje apenas 21 alunos para a Formação Geral e 867 alunos para a Educação Profissional. Estes dados evidenciam a redefinição do seu quadro de professores, obrigando os da área de educação ligados particularmente a Humanidades, uma inserção na Educação Profissional e muitas vezes conflitantes com sua formação humanista ou aquém da capacidade inovadora em adequasse ou mesmo propor reflexões assimilando as novas tendências da formação. É evidente, que está capacitação também está atrelada aos projetos políticos da Secretária de Educação.

Embora a formação de especialistas em Educação Profissional na Bahia seja um projeto recente, em 2013 foi iniciado a primeira turma de Especialização em Metodologia de Ensino para Educação Profissional, a atuação nos CEEP a nível de ensino médio ocorreu independente da capacitação dos professores para se apropriarem das teorizações sobre as novas relações no mundo do trabalho. Geralmente com formações nas áreas clássicas do ensino, o descortinar das novas problemáticas socioeconômicas e a inserção no mundo trabalho a partir das novas competências e habilidades que obrigatoriamente refletiram nos componentes curriculares, e passaram a exigir um aprendizado diferenciado ou

simplesmente a retomada das teorias econômicas, representaram uma dificuldade assimilativa e no exercício das atividades em salas de aula. Nas entrevistas dos professores, vencidas parcialmente as desconfianças em relação as nossas indagações, responderam superficialmente, mas deixando escapar o desconforto pelo deslocamento de suas respectivas áreas de atuação.

Alguns aspectos presentes em outra modalidade de ensino também emergiram das respostas dadas: diversidade de componentes sob suas responsabilidades; ementas e características dos novos componentes; quantidade das aulas e falta de orientações na reestruturação da linguagem, da metodologia e didática da prática de ensino. Essas observações foram recorrentes em profissionais que atuavam fora das áreas tecnológicas. Por outro lado, apesar das pertinentes críticas, os professores consultados se puseram à disposição do aprendizado de novas ferramentas teóricas e práticas na condução do processo de ensino-aprendizagem, não apenas como evidência de seu compromisso com a educação mais também num movimento político e estratégico para que possam garantir seus postos de trabalho. A não flexibilidade e concordância com a política de ensino, pode resultar numa competitividade em espaços da educação nas áreas formativas tradicionais e particularmente para as disciplinas ligadas à Humanidades uma dificuldade imensurável frente à restrição dessas disciplinas nos currículos contemporâneos.

Segundo os dados da pesquisa a ênfase em componentes curriculares como: Administração Geral, Economia e Mercado, Gestão e Logística, Direito do Trabalho, Segurança do Trabalho, Contabilidade, Matemática Financeira, Logística, Intervenção Social, projetam um conhecimento mecanicista, padronizador, normativa, e segundo uma das estudantes entrevistadas nestas disciplinas aprenderia “meus direitos e deveres, melhores formas para me proteger contra acidentes no trabalho, a fazer o balanço financeiro e os modais”. As disciplinas chamadas Humanistas e Empíricas não mereceram maiores comentários, ainda que seus conteúdos pudessem perpassar temas como o relacionado à Economia e o Mercado, Direito dos Trabalhadores.

Nessas abordagens, caberiam recortes sobre as diferenças raciais e como estes aspectos reverberariam nas relações no mundo do trabalho. Este tema é

pertinente na medida em que estas alunas são representantes de uma parcela da população historicamente discriminada por raça, classe e gênero. As relações no mundo do trabalho estão pautadas pela competitividade onde estas nuances podem ganhar dimensão e se tornar fator de exclusão. Perguntadas sobre a existência de alguma abordagem sobre este aspecto as alunas responderam na sua maioria que sim, mas poucas desdobram a resposta explicando o motivo. Provavelmente, essa economia de palavras esteja relacionada com as dificuldades na escrita e descrição da vivência no ambiente educacional. Neste sentido a economia de palavras não pode estar relacionada à falta de percepção quanto as relações perpassadas pela questão racial.

Outras questões poderão potencializar este silêncio, como trauma, a recusa em dispor-se publicamente, o temor dos rótulos e etc. Nas entrevistas onde encontramos detalhamentos as alunas disseram o seguinte: Aluna B: *“[...] seria uma boa, discutir, pois assim nos conscientizamos a ter o modo de falar, sem machucar ou agir com discriminação”*. Aluna C: *“[...] existe, porem até o momento ninguém se mobilizou para isso”*. Aluna D: *“existe sim a possibilidade de discutimos sobre as diferenças étnicas raciais na sala. E ajuda a quebrar os preconceitos raciais”*. Aluna E: *“sim, estamos discutindo o assunto em Sociologia”*. Aluna F: *“Existe, pois, melhora nossa convivência com os colegas”*. Aluna G: *“Sim é sempre discutido isso através de debates, discussões com a sala inteira, participando”*. O exemplo destes depoimentos leva a crer que: Primeiro, na aula de Sociologia e pelas suas características foi teoricamente onde comportou a discussão sobre a questão racial. Desta forma, asseveramos a importância da formação humanista na educação profissional. O professor de Sociologia que atua nesse universo para além dos conteúdos tradicionais do componente, deve atentar para as relações de inter-pessoalidade, a realidade social das alunas e sua origem étnica que se defronta com os estereótipos sociais ao refletirem na seleção para alguns postos no mundo do trabalho, considerando as idealizações de beleza e outras construções sociais que restringem os lugares de promoção e reconhecimento social.

Ao propor uma reflexão sobre as questões étnico raciais na formação profissionalizante, identificamos que as Leis nº 10 639/03 e nº 11 645/08 na formação, profissionalizante, de mulheres negras, sob a perspectiva dos docentes e

discentes, não foram alvo de análise nem estiveram de alguma forma inseridas em componentes curriculares que pudessem promover a reflexão nas abordagens destas leis. Por outro lado, a formação docente e sua contínua atualização denunciam a ausência, dispersão e mesmo a fragilidade argumentativa na condução da questão.

A problemática apontada pelas leis, no universo da formação da Educação Profissional, deve referir-se as questões de gênero e raça enquanto pressupostos racistas que podem levar à inferiorização das profissionais em nível técnico. Acreditamos que apropriasse dos princípios constitucionais da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) e nas leis subseqüentes, são ferramentas fundamentais para unir as estudantes em defesa do direito de inserção no trabalho, observando-se as habilidades e competências. Ao projetar as premissas da competitividade e das habilidades escamoteando os recortes identitários, corre-se o risco de oferecer um cenário baseado em projeções não realistas contrariando os dados estatísticos de entrada e permanência em postos no mundo do trabalho. Por outro lado, não promover o debate sobre as questões identitárias é eximisse da oportunidade de promover a autoestima de mulheres negro-mestiças, com suas histórias pessoais e onde muitas já experimentaram direta ou indiretamente a rejeição de suas habilidades em razão do fenótipo.

## CONCLUSÃO

Essa é a conclusão preliminar da pesquisa ainda em curso. A divulgação gradativa dessas investigações provoca reflexões na instituição educacional escolhida e o estímulo à criticidade das alunas e dos professores envolvidos.

Notamos que a questão racial emerge não como estopim para os conflitos interpessoais, mas ganha projeção ao promover uma racionalização das nuances à inserção das mulheres negras-mestiças no mundo do trabalho, para além dos instrumentos e capacitação tecnicista em áreas promissoras economicamente.

Concluimos que essas reflexões sensibilizam e sugerem a necessidade de se promover o ensino da Educação Étnico-Racial na Educação Profissional,

reconhecendo que seus integrantes e futuros profissionais respondem significativamente pela composição em salas de aula.

## REFERÊNCIAS

- APPIAH, K. A. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELUIZ, N. *Formação do trabalhador: produtividade e cidadania*. Rio de Janeiro: Shape, 1995.
- FERREIRA, R. F. *Afrodescendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.
- HAESBAERT, R. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org.). *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- PERROT, M. *Os excluídos das histórias*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.
- SANTOS, J. *A história do bairro do São Caetano e sua importância para a cidade*. Mergulhe na história do bairro São Caetano. Salvador, 19 jul. 2013. Disponível em: <mergulhenahistoriadobairrosoacaetano.blogspot.com>. Acesso em: 01 out. 2016.
- SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, P. *A escrita da História*. São Paulo: UNESP, 1992.

# **TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO MUSEU VIRTUAL DO QUILOMBO DO CABULA**

Luciana Conceição de Almeida Martins  
Francisca de Paula Santos da Silva

## **INTRODUÇÃO**

A construção do conhecimento histórico e sua significação no âmbito social é uma questão amplamente discutida no atual meio acadêmico. Estudos apontam para a defesa de maior articulação entre a educação superior, educação básica e comunidade. Nessa perspectiva, o projeto, submetido ao Programa de Apoio ao Desenvolvimento Político Pedagógico da Rede Estadual de Educação Básica (PROET), apresentou uma proposta de aprofundamento, fundamentação e construção do conhecimento sobre a história social e cultural da localidade do Cabula, utilizando o museu virtual como elemento mediador de aprendizagens. O intuito é de contribuir para a conscientização dos habitantes do Cabula e também de outras localidades sobre sua importância e representatividade histórica, o que poderá potencializar reflexões, autocríticas e estratégias de lutas por melhorias locais.

A opção por desenvolver um museu virtual sobre o antigo quilombo do Cabula, portanto, uma história remota, emergiu dos momentos de vivência no

processo de mobilização das comunidades do Cabula e entorno, no qual foi perceptível a necessidade de atenção às questões relacionadas aos aspectos históricos e culturais que podem auxiliar na composição da memória da comunidade local, e, por conseguinte, fornecer subsídios para melhorar o acervo e, principalmente, contribuir para a formação de jovens e adultos para se possível, atuarem como guias e condutores do receptivo de turistas e visitantes. Não obstante, é uma proposta que nasce articulada ao projeto de Turismo de Base Comunitária (TBC), já consolidado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e também nas comunidades do Cabula.

O Turismo de Base Comunitária tem por princípio a participação ativa da comunidade na oferta dos produtos e serviços para turistas e visitantes. (NASCIMENTO, 2008) Nesse sentido, os pilares dessa forma de organizar o turismo são a sustentabilidade, economia solidária, cooperativismo e autogestão. (ALVES, 2013) Suas principais características são: a valorização das vivências dos sujeitos locais, a valorização dos saberes tradições, da cultura e identidades culturais, da memória coletiva e dos patrimônios em geral, que expressam o âmago da comunidade em sua práxis. Logo, o TBC fortalece a história local, no momento em que o olhar para si instiga a necessidade da comunidade em ampliar conhecimentos sobre si, e até difundi-los. Isso possibilita construções e destaques de atrativos como: localidades, objetos, pessoas, eventos, produções artesanais e outros, capazes de motivar o interesse de turistas e visitantes para localidades que não se encontram no roteiro do turismo convencional.

Como a proposta do TBC é de colaboração, não poderia ser diferente no encaminhamento deste projeto de desenvolvimento do museu virtual. Destarte, as estratégias metodológicas utilizadas para este estudo pautam-se no Design Based Research (DBR), que tem como princípio a práxis, a interdisciplinaridade e a resolução de problemas, engendrando para uma complexa rede de investigação histórica. Vale ressaltar que antes de iniciar a etapa da modelagem dos elementos que integrarão o museu virtual, e posteriormente da simulação do museu, faz-se necessário um estudo cauteloso do contexto que embasou o tema, e dos próprios aspectos de conhecimentos específicos sobre o tema. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é delinear a trajetória da pesquisa sócio

histórica e seus resultados para o desenvolvimento do museu virtual do quilombo do Cabula, que tem no projeto do TBC um campo aplicação, mas também de auxílio na construção da história local.

Pautando-se nesse objetivo, podemos elencar questões que serão aqui refletidas: qual o modelo de museu virtual pretendido? Como empreender a pesquisa histórica para o desenvolvimento do tema? Quais resultados foram obtidos a partir das investigações empreendidas?

São questões que exercitam o pensar histórico com a finalidade de construção do conhecimento e de sua aplicação. Não obstante, os esforços empreendidos para o desvelar da história coletiva da área do Cabula partiram de abordagens participativas e multirreferenciais. Participativas porque foram consideradas às decisões e trabalhos coletivos dos pesquisadores engajados no projeto, que concebeu a comunidade não apenas como objeto de estudo, mas participante durante todo processo de estudo (VILAS BÔAS; SILVA, 2013), tanto para validar a história que estava em processo de construção, como principalmente para complementar, e até oferecer novas orientações de pesquisa.

Multirreferenciais, pois não se buscou um sistema explicativo unitário, mas de perspectivas plurais, para se tentar dar conta um pouco melhor da complexidade desse foco de estudo. (MARTINS, 2004) Assim, houve neste projeto do PROET a participação de pesquisadores familiarizados com trabalho em acervos documentais do período colonial, de pesquisadores incipientes advindos da escola parceira, o Centro Estadual de Educação Profissional da Bahia (CEEPBA) e de integrantes da comunidade do Cabula e do entorno.

Os momentos em que ocorreram a confluência dos conhecimentos acadêmicos, escolares do ensino básico e da comunidade foram variados. Expressos nas reuniões de planejamento e atividades desenvolvidas, na organização e participação dos minicursos, na viagem para conhecer outra experiência de turismo de base comunitária de comunidade quilombola, na participação de roteiro turístico da localidade de Pernambués, no curso de História da Bahia e nos eventos, principalmente os encontros de Turismo de Base Comunitária e Economia Solidária.

Foram investigações que permearam os acervos do Arquivo Público do Estado da Bahia (APEBA), jornais de época, os depoimentos de integrantes das comunidades, as trocas advindas de participantes dos eventos, levantamentos de dados e informações sobre quilombos na internet, dentre outros. Foram trajetórias de pesquisas que subsidiarão o desenvolvimento do museu virtual do quilombo do Cabula, e que serão aqui abordadas.

### **O MUSEU VIRTUAL COMO MEDIADOR E POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGENS ENTRE A COMUNIDADE ACADÊMICA E A COMUNIDADE DE PRÁTICA**

O museu é uma instituição cultural de referência na sociedade contemporânea, busca-se a usabilidade do seu potencial de comunicação de massa, e como tal, estes podem desempenhar um papel significativo na democratização da cultura e na mudança do conceito de cultura. (GARCÍA CANCLINI, 2008) Contudo, observa-se que este instrumento de propagação cultural ainda não alcançou uma projeção mais ampla, uma vez que estudos comprovam que boa parte das pessoas que visitam museus são estudantes em atividade escolar. A preocupação com uma socialização mais ampla da história sociocultural da Bahia, e com uma usabilidade mais significativa da concepção de museu é que instiga o desenvolvimento desta proposta de pesquisa, que nasce no âmbito acadêmico, mas que vislumbra um processo de construção coletiva sobre a história que será difundida da comunidade em questão.

Alguns aspectos deverão ser considerados no processo construtivo. Primeiro que não se concebe mais um museu histórico como uma instituição apenas voltada para depósito de objetos ou relíquias históricas, mas principalmente para compreender problemas históricos concretos, que contribuem para emersão da memória através de um recorte temporal espacial no que se refere ao tema. (MENESES, 1992)

As mudanças na concepção do museu – inserção nos centros culturais, criação de e com museus, de museus comunitários, escolares, de sítio – e várias inovações cênicas e comunicacionais (ambientações,

serviços educativos, introdução de vídeo) impedem de continuar falando dessas instituições como simples depósitos do passado. (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 12)

Nessa perspectiva, salienta-se que o museu comunica a ideologia e poder de classes sociais, de etnias e de gerações (MENESES, 2000), e em se tratando de museu virtual, no qual se configura como a existência de um museu no ambiente de internet, busca-se uma amplitude de significados que vão além de uma delimitação espacial estrutural. Na verdade, o museu virtual se diferencia do museu convencional em variados aspectos, assim, onde se tinha um tradicional espaço físico, com uma estrutura as vezes contextual, as vezes não contextual, com um acervo de objetos tangíveis que expressavam a história ora com informações articuladas, ora com fragmentos que demandavam um esforço interpretativo e de conhecimento prévio mais apurado, atualmente está disponível uma outra tipologia de museu em uma ambiente virtual, que contribui para imergir na história.

A museóloga e doutora em ciência da informação, Diana Farjalla Correia Lima (2009, p. 4), apresenta uma discussão relevante sobre “[...] o que se pode designar como museu virtual...”, segundo os museus que assumem esse posicionamento. Em sua pesquisa, a concepção de museu virtual acompanha o atual momento de avanços das tecnologias da informação e comunicação, e possibilita novas propostas de experiências e vivências para um público/visitante mais amplo e diversificado. Sendo assim, a autora ainda complementa: “O museu virtual é utilizado tanto para indicar o que se cria por meio do computador sem existir o referente no mundo físico, como também para o que existe no mundo real (mundo físico) e sofre processo de digitalização”. (LIMA, 2009, p. 4)

Com base nessa concepção, os estudos do grupo de pesquisa de Lima (2009) que identificou três modelos de museus virtuais alocados na internet: o primeiro diz respeito aos museus e coleções existentes somente no meio virtual, sem correspondentes no meio e espaço físico. Nesse caso, o museu só existe em representação digitalizada. São situações, contextos, acervos, personagens que não mais existem na atualidade, mesmo que seus legados tenham permanecido. Esse modelo pode ser considerado como “museu virtual original digital”.

O segundo modelo identificado refere-se a museus e coleções com correspondentes no mundo físico. São reproduções de museus e coleções que efetivamente representam um patrimônio musealizado físico. Nesse caso, além do museu ocupar um espaço físico tangível, também é representado no espaço web. A autora denomina esse modelo de “museu virtual conversão digital”.

O terceiro modelo, é o museu sem correspondente no espaço e mundo físico, mas cuja coleção/acervo tem correspondência no mundo físico, sendo esta convertida digitalmente. São os casos em que há existência de coleções, seja de famílias, colecionadores etc., mas não há um espaço físico de museu. Este é construído na web, e as coleções são divulgadas por meio de fotografias, vídeos, dentre outros meios. Este modelo é denominado de “museu virtual composição mista”.

Para esta pesquisa, o modelo pretendido é o primeiro, no qual intenciona-se realizar uma simulação de museu virtual histórico de cunho original e digital, em que a arquitetura a ser apresentada é a modelagem computacional gráfica de 3ª dimensão, mais conhecida como Modelagem 3D.

Busca-se com isso, a construção de simulações dos contextos de Salvador no início do século XIX, do espaço do quilombo do Cabula, das relações sociais de conflitos e resistência negra do passado, de aspectos da cultura e vivência da comunidade pertencente aos Arraiás do Cabula. De maneira que permita a participação da comunidade local e de diferentes especialistas não só como visitante do museu virtual, mas como participante da concepção e construção desse museu, em um encontro das diferentes vozes. (MATTA, 2014) Trata-se, assim, de um construto, que foi fundamentado no socioconstrutivismo vygotskyano e no dialogismo bakhtiano. Diante dessa compreensão, vislumbram-se algumas características do museu virtual a ser construído:

- o estímulo à produção artística;
- que atue na difusão mais ampla da informação e, por conseguinte na construção histórica;
- que possibilite vivências de sujeitos do presente com ambientes, situações, contextos, coleções e também com personagens históricos;

- que ofereça estratégias e espaços de interação e até mesmo de construção coletiva, instigando um “autoconhecimento” de acordo com os grupos ou sujeitos visitantes;
- que proporcione ao visitante uma relação inusitada com o tempo e espaço.

A produção de um museu virtual histórico em 3D, com essas características direciona a novos diálogos relativos à historiografia e ao significado da História como campo de conhecimento (MATTA, 2014), portanto, não poderá ser desenvolvido sem um trabalho sério e comprometido de investigação histórica.

### **A INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA REALIZADA PARA FUNDAMENTAR A SIMULAÇÃO DO MUSEU VIRTUAL DO QUILOMBO DO CABULA**

A proposta de simular um museu virtual de uma temática e contexto que não mais existe é desafiador e requer um trabalho de pesquisa apurado. Segundo a abordagem metodológica utilizada neste projeto, que foi o Design Based Research (DBR) ou Pesquisa Baseada em Design (PBD), os princípios básicos da trajetória da pesquisa são a práxis, a interdisciplinaridade e a resolução de problemas de contextos reais pautada em esforço coletivo. Além desses princípios, a DBR apresenta características como:

- É responsiva - pois a proposta de desenvolvimento de uma solução/ produto, que neste caso é o museu virtual do quilombo do Cabula, é pensada para uma efetiva ação, que visa intervir e investigar novas formas de construções para aprendizagens, e que partiu de uma necessidade expressa pela comunidade do Cabula, nas rodas de conversas, em conhecer aspectos da remota da localidade. Na DBR o sujeito e a busca da solução de problemas passam a ser o foco da pesquisa.
- Tem caráter aplicado - conforme foi discutido anteriormente, busca-se a resolução de problemas reais e para tal, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas relevantes, em que a investigação é direcionada a contextos reais, e aplicada ao desenvolvimento de “atores reais, melhorias resolvendo problemas reais” (RAMOS; GIANNELLA; STRUCHINER, 2009), logo a relevância da pesquisa é para a vida prática.

- Interação e Colaboração - uma vez que não se trata de uma pesquisa desenvolvida apenas pelo pesquisador, sendo considerando o detentor do conhecimento. Trata-se de um trabalho de autoria e coautoria, de completo engajamento do pesquisador com seus grupos de estudos.

Segundo Santos (2014, p. 33), para a DBR tanto o aporte teórico do pesquisador quanto o embasamento de vivência da comunidade estão mesmo patamar, e “[...] de acordo com o resultado prático almejado pelo conjunto engajado no processo, seria nova ecologia cognitiva, que inauguraria uma nova fase na interação entre pesquisador universitário e seus parceiros pesquisadores comunitários”.

- É integradora - Na DBR o pesquisador pode utilizar variados métodos e técnicas de pesquisa, dependendo da fase do planejamento, desenvolvimento ou implantação, mas segundo Cobb e colaboradores (2003), com coerência, consistência e disciplina. Para essa fase que está sendo apresentada no artigo, que é da trajetória de investigação histórica, foi utilizado o método do pensar histórico.

Para o pensar histórico “A História passa a ser um conjunto de prática, resultado e relatório, coerente a partir da atitude do historiador e sua observação do passado”. (MATTA, 2006, p. 51) Nesse caso, a pesquisa na história está associada a elaboração e raciocínio sobre as questões do passado ou presente. Portanto, é imprescindível a utilização do método listado por Martineau (1997) para a efetivação da investigação histórica: elaboração de hipóteses a partir de questões problemas, atividade de pesquisa e crítica de informações, interpretar e adequar as informações e construir conclusões ou chegar a uma síntese interpretativa após um trabalho em colaboração.

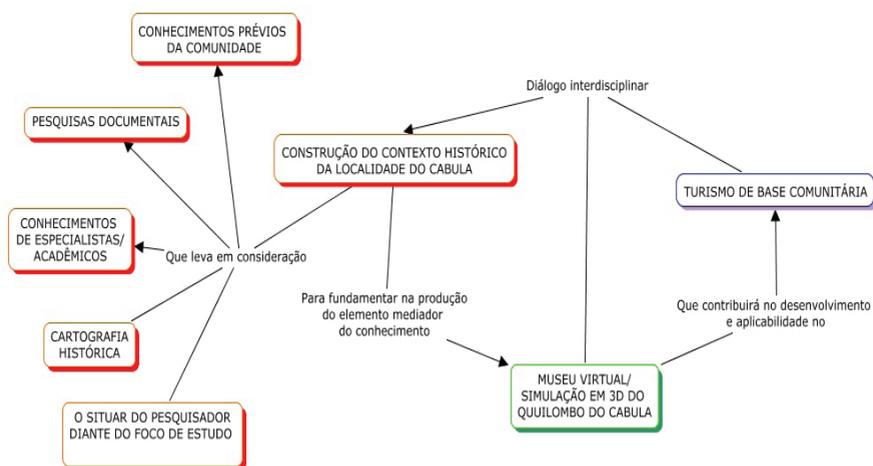
- Apresenta flexibilidade - O projeto, seu desenvolvimento, a solução/produto da intervenção estão sujeitos em todo processo a alterações. Como na DBR a proposta de construção é coletiva, a pesquisa nunca está acabada, podendo sofrer redesign constantes, logo, cada etapa da pesquisa é uma preparação para a próxima, não sendo uma concepção linear, uma

vez que o processo desta próxima pode ocasionar a necessidade de alterações na anterior. (LOBO DA COSTA; POLONI, 2011) Aqui também situaremos o atual momento em que se encontra o projeto. Uma vez que a etapa de construção histórica pode oferecer significativos resultados, ainda não é o momento de encetar a simulação do museu virtual. É imperioso compartilhar com a comunidade os resultados da pesquisa realizada, para então, com seu auxílio, elaborar o design cognitivo do museu pretendido.

- É contextual - Complementando a lógica da flexibilidade, entende-se que os resultados da pesquisa presentes, em cada etapa, contribuem para informar e atualizar o desenvolvimento e implantação, como foi explicitado acima. Segundo Ramos, Giannella e Struchiner (2009), essa dinâmica possibilita descobertas que transcendem o contexto imediato da investigação, e que podem potencializar o encaminhamento de novos projetos e investigações.

Após ter discutido sobre as características da DBR para este trabalho, é importante tornar visível a proposta mais completa do projeto que está em processo de desenvolvimento:

Figura 1 - Mapa cognitivo com a ideia principal do projeto intitulado “Museu virtual do quilombo do Cabula: uma contribuição para a mobilização do turismo de base comunitária no bairro



Fonte: elaborado pelas autoras.

Da proposta socializada no mapa cognitivo, o foco deste artigo é a construção do contexto histórico da localidade do Cabula. Conforme foi visualizado, a pesquisa teve o embasamento de fontes variadas. Iniciou-se com o planejamento de um trabalho colaborativo dos participantes engajados no projeto, isto é, a coordenadora do projeto e professora da UNEB, a estudante doutoranda integrada ao Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC), a estudante integrada a graduação da UNEB, as professoras e professor do CEEPBA e os estudantes também pertencentes ao CEEPBA.

De acordo com o planejamento inicial, ocorreu divisão de atividades, no qual o grupo de professores e alunos do CEEPBA realizariam um levantamento dos moradores mais antigos e experientes da localidade do Cabula e entorno. Para tal, foi necessário: um mapeamento das pessoas idosas e cuja residência no bairro era antiga, leitura e discussão de textos sobre o assunto, assim como diálogo com pesquisadores experientes, agendamento com moradores de importantes localidades históricas que integram a área do Cabula, como Pernambués e Engomadeira, respeitando a disponibilidade da equipe de filmagem para registro dos depoimentos.

Um outro grupo de pesquisadores, coordenado pela aluna de graduação ficou responsável por realizar as entrevistas e transcrever os depoimentos, para uma posterior análise que veio a contribuir na compreensão do contexto histórico.

Vale ressaltar que alguns professores do CEEPBA passaram a integrar a equipe como voluntários, sendo atraídos pelo teor da pesquisa articulado ao TBC, temática que dialoga com os cursos ofertados por essa instituição de educação profissionalizante.

Um terceiro grupo ficou responsável pela pesquisa documental e cartográfica, sendo coordenado pela estudante da pós-graduação. Essa investigação teve início com o levantamento de fontes bibliográficas e jornais. A primeira referência que a equipe de pesquisa teve acesso, foi um jornal do Beirú, de produção comunitária, que apresentava resumidamente a história da localidade, mas disponibilizava um trecho de importante fonte documental da época do quilombo.

Após isso, buscou-se outras referências bibliográficas. Muitas contribuíram para a construção do contexto mais geral referente a cidade do Salvador no início do século XIX. Raras foram as fontes bibliográficas que apresentavam uma problematização mais consistente, no campo da história social, e um detalhamento sobre a localidade do Cabula no período indicado, de forma que possibilitasse a construção do design cognitivo do museu, dentre essas, destacam-se as produções do historiador da escravidão e resistência negra João José Reis, que pautado na dimensão da história social apresenta efetivas contribuições sobre a história de resistência negra no Cabula, em variados momentos. Outras obras apontaram informações pontuais no bojo de outros contextos temáticos.

O importante foi que a necessidade da busca por detalhamentos sobre a vivência no quilombo do Cabula direcionou a pesquisa para uma investigação nos documentos do APEBA e em outros, no qual as fontes documentais pesquisadas foram de tipologias variadas: ordenações Filipinas, cartas expedidas ao rei de Portugal, cartas régias, cartas do governo a várias autoridades, correspondências recebidas de autoridades diversas, documentos do projeto resgate, alvarás, portarias, escrituras de compra e venda de terras e cartografia histórica.

A partir desse momento, as informações sobre a história desse quilombo foram emergindo, e ao tempo em que o grupo, em suas reuniões, construía uma lógica histórica do quilombo, também sentiu-se a necessidade de melhor preparação, assim, empreendeu-se: palestras sobre o Projeto Turismo de Base Comunitária; realização da Rota da Horta com moradores de Pernambués e Saramandaia, organizado mediante princípios do TBC; visita técnica realizada na Comunidade Quilombola Kaonge com estudantes e professores do CEEPBA e da UNEB, para conhecimento sobre prática de Turismo Étnico-Racial; curso de História Oral, 4 horas; curso de História da Bahia, 40 horas e participação em grupos de pesquisas dedicados ao estudo sobre quilombo, escravidão e temas correlatos.

Durante todo processo de estudo, planejamento e construção histórica ocorreu a socialização dos resultados obtidos na pesquisa e diálogo com a comunidade, seja por meio dos eventos em que o grupo participou, ou nos eventos em que a equipe organizou e também nas publicações realizadas, como:

artigo publicado na coletânea Turismo de Base Comunitária e Cooperativismo pela EDUNEB (Editora da UNEB); participação no III Encontro de Educação Profissional e Feira de Ciências e Tecnologias Sociais, no Centro de Convenções da Bahia (CCB) e construção de maquetes-modelo hospedagem comunitária para o Coletivo de Mulheres do Calafate e para Comunidade Kaonge por alunos da professora Flávia Souza do CEEPBA.

A trajetória de pesquisa histórica possibilitou a equipe ricos momentos de aprendizado, vivência e tornou possível os resultados que serão apresentados a seguir.

### **RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA SOBRE O QUILOMBO DO CABULA: AVANÇOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO MUSEU VIRTUAL**

A história da localidade do Cabula foi marcada por movimentos de resistência negra durante os séculos de existência da escravidão. A área que representa o miolo da cidade do Salvador pertenceu a freguesia de Santo Antônio Além do Carmo. Era nos períodos colonial e imperial a expressão da segregação socioespacial da capital soteropolitana.

A hipótese que se levanta é que a localidade, que representava uma área pouco habitada, foi inicialmente ocupada por índios tupinambás que foram adentrando os espaços de Salvador no momento em que os europeus dominavam as localidades próximas ao mar, e também por negros.

A terminologia, Cabula, sugere que os primeiros povos africanos a se estabelecerem no local foram de origem banto, e de acordo com estudos etnográficos e de etnômios, esses povos africanos vindos principalmente do Congo e Angola foram os primeiros cativos africanos adotados como mão de obra na Bahia. As terras do Cabula, em um viés burocrático e oficial foram doadas juntamente

com outras da capital, ainda no início da colonização, pelo governador geral Tomé de Souza ao seu primo e protetor D. Antonio de Atayde – I Conde de Castanheira, como retribuição a ajuda prestada pela sua indicação ao cargo de governador geral do Brasil. Posteriormente as terras foram herdadas pelos seus descendentes, e passou a pertencer a D. Eugênia Maria Josefa Xavier Telles Castro da Gama Ataíde Noronha Silveira e Souza, a VII marquesa de Niza (VASCONCELOS, 2002), que também herda terras em Itaparica e ilhas do entorno, Rio Vermelho, Arembepe, Capoame, dentre outras localidades. (TEXEIRA, 1978)

Não há relatos sobre a efetiva ocupação e utilização do solo pelos membros dessa nobre família, do contrário, foi uma herança administrada a distância por meio de representantes e procuradores (TEXEIRA, 1978), o que potencializou a ocupação de negros na condição de libertos. Em 1839, a marquesa de Niza vende as terras do Cabula para um importante e rico latifundiário urbano o Sr. Tomás da Silva Paranhos. Sob sua posse, e posteriormente dos seus herdeiros, as terras do Cabula foram sendo paulatinamente fragmentadas em lotes, e vendidas a outros roceiros, que passam a produzir as famosas laranjas de umbigo.

A área era propícia para atrair os grupos sociais oprimidos, primeiro porque localizava-se a pouco mais que cinco quilômetros do primeiro núcleo urbano de Salvador, e mais ou menos com a mesma distância da Baía de Todos os Santos. Segundo, porque os portugueses consideravam como uma localidade inóspita, com muitas colinas e morros elevados, originalmente com mata atlântica fechada, rios e pântanos.

Nos relatos do cronista Luís do Santos Vilhena, no final do século XVIII a localidade é referenciada com ponto de passagem, um ponto estratégico, mais especificamente estrada, no qual este elucida que são difíceis de transitar, pois eram estreitas, seguindo como gargantas sem desvios, cercadas por mata densa e silvestre, com trechos de grandes desfiladeiros. (VILHENA, 1969) Para este observador, essas estradas poderiam representar locais propícios a emboscadas e ataques.

Diante do momento tenso no qual os movimentos de resistência negra estavam se tornando frequentes, o entorno dessas estradas poderia possibilitar a formação de moradas ocultas de escravizados fugidos. No caso específico da

estrada do Cabula, os traçados já aparecem no cartograma produzido por Carlos Weyll, publicado na Alemanha em 1851, mas que pode ter sido levantado entre 1845 a 1846. (VASCONCELOS, 2002) Nessa representação, bem como nos documentos históricos, há informação de que era a camada mais pobre e prioritariamente de negros libertos, que viviam como pequenos agricultores de subsistência que ocupavam a localidade, com suas habitações humildes, isto é, residências térreas, construídas com estacas preenchidas de barro e cobertas com telhados de palhas de palmeiras. (COSTA, 1989) São esses modelos de moradias, também representados nos desenhos de Rugendas (1979), que serão considerados na modelagem para o desenvolvimento do museu virtual do quilombo do Cabula, que teve como espaço demarcado pelas autoridades da época os sítios do Saboeiro, Barreiras e Buraco (atual entrada do Beirú/Tancredo Neves).

Pautando-se no contexto apresentado, pode-se destacar alguns ambientes, conteúdos, objetos, personagens e edificações que serão modelados para integrar o museu virtual, principalmente no trajeto que vincula a parte mais urbanizada da freguesia de Santo Antônio Além do Carmo ao segundo distrito, trecho ruralizado. Assim, destacam-se:

- **Mapeamento - Cartograma:**
  - Mapa de Salvador no início do século XIX;
  - Mapas da freguesia de Santo Antônio Além do Carmo;
  - Mapa das estradas e localidade do Cabula.
  
- **Edificações:**
  - Convento da Soledade, ocupado pelas religiosas Ursolinas, no Queimado - 3D;
  - Casas que ficam nos arredores do convento e que ainda conservam arquitetura do período, em uma vista aérea (ZOOM);
  - Pequenas e esparsas roças ao longo da estrada que liga Soledade a Cruz do Cosme (atual Largo do Tamarineiro) em uma perspectiva aérea;

- Cabanas humildes nas roças, cuja construção referem-se a residências térreas, construídas com estacas preenchidas de barro e cobertas com telhados de palhas de palmeiras;
  - Pequenas e esparsas roças ao longo da estrada que liga a Cruz do Cosme a Rua da Vala, em uma perspectiva aérea;
  - 02 jumentos pelos caminhos em uma perspectiva aérea.
- **Vias/caminhos: (Perspectiva aérea)**
    - Estrada que liga Soledade a Cruz do Cosme - Essa estrada é atualmente a localidade da Caixa D'Água; (Imagem 3)
    - Estrada que liga a Cruz do Cosme a Rua da Vala (Barros Reis). Essa estrada é atualmente a localidade do Pau Miúdo;
    - Estrada que liga a Rua da Vala ao Largo do Cabula (por meio da Antiga Ladeira do Cabula), cortando o Rio Camarajipe;
    - Rio Camarajipe;
    - Entroncamento na Rua da Vala e subida da Ladeira do Cabula, sem residências.
    - Antiga estrada do Cabula até o ponto do quilombo. Nesta deve-se adotar as seguintes características: estreitas, seguindo como gargantas sem desvios, cercadas por mata densa e silvestre, com trechos de grandes desfiladeiros.
  - **Personagens do contexto a modelar:**
    - 01 representantes de escravos de ganho atuando na parte urbana desta freguesia;
    - 02 sujeitos simulando funcionário público na parte urbana desta freguesia;
    - 01 negro crioulo andando na estrada com perfil de camponês;
    - 02 negros trabalhando em roças no Cabula, com perfil de camponês.

## UMA (IN)CONCLUSÃO

Não se pode denominar de conclusão um projeto que ainda está em curso, portanto, as considerações aqui tecidas são referentes a trajetória de

investigação histórica que até o momento está alicerçando o desenvolvimento do museu virtual.

As pesquisas apontam para detalhes precisos da história da localidade do Cabula, que reflete a própria história de Salvador e da Bahia. Infelizmente o espaço para a escrita em um artigo é limitado, e não foi possível explicitar todos os detalhes e a dinâmica de lutas e resistência negra da comunidade do Cabula ao longo da história, em especial do quilombo, até porque o foco nesse texto foi para trajetória de pesquisa histórica. Não obstante seu desvelar só foi possível graças ao esforço coletivo de pesquisadores, dos diálogos com especialistas do campo da História, Geografia, Turismo e principalmente dos diálogos com integrantes das comunidades.

Conforme foi discutido, o desenvolvimento do museu virtual aqui pretendido intenciona possibilitar ao visitante/participante uma experiência inusitada de vivência no quilombo, mas também nos aspectos históricos e culturais mais amplos da localidade do Cabula, que podem auxiliar na composição da memória da comunidade e fortalecer o acervo do bairro. O campo de construção do museu e também de aplicação é o TBC em todas as suas capilaridades, inclusive nas escolas. No momento, o projeto está em fase de planejamento para uma nova etapa, no qual a equipe de pesquisadores de forma sistematizada, socializará a concepção de organização do quilombo do Cabula, incluindo coleção de objetos, para que em uma roda de conversa, integrantes da comunidade possam validar ou não, contribuir com informações advindas da vivência e até sugerir melhorias no design da simulação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Katiane. Turismo de base comunitária: fundamento histórico e abordagens conceituais. In: SILVA, Francisca de Paula Santos (Org.). *Turismo de base comunitária e cooperativismo: articulando pesquisa e ensino no Cabula e entorno*. Salvador: EDUNEB, 2013. p. 67-84.

COBB, P. et al. Design experiments in education research. *Educational Researcher*, v. 32, n. 1, p. 9-13, 2003.

COSTA, Ana Maria de Lourdes R. da. Ekabó! *Trabalho escravo, condições de moradia e reordenamento urbano em Salvador no século XIX*. 1989. 247 p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1989.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

LIMA, Diana Farjalla Correia. O que se pode denominar como Museu Virtual segundo os museus que assim se apresentam. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 10, 2009. João Pessoa *Anais...* João Pessoa: Ideia; ANCIB, 2009. p. 2451-2468.

LOBO DA COSTA, Nielsen Meneguelo; POLONI, Marinês Yoli. Design based research: uma metodologia para pesquisa em formação de professores que ensinam matemática. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2011. Recife. *Anais...* Recife: CIAEM, 2011.

MARTINEAU, Robert. *L'Échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire*. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'Histoire. 1997. 154 p. Tese (Doutorado em Educação) – Université Laval, Quebec, 1997.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 26, p. 85-94, 2004.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. *Tecnologias de aprendizagem em rede e ensino de história: utilizando comunidades de aprendizagem e hipercomposição*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. Novas Linguagens para a História. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, v. 175, p. 267-290, 2014.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. *Ciências & Letras. Educação e Patrimônio. Histórico-Cultural*. n. 27, p. 91-101, jan./jun. 2000.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. *Para que serve um Museu Histórico?* Como explorar um museu histórico. São Paulo: Museu Paulista: USP, 1992.

NASCIMENTO, Antônio Ciro Neves do; CARVALHO, Jairon Costa. O turismo comunitário como fator de desenvolvimento local: o caso da comunidade Barro vermelho – Parnaíba/PI. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TURISMO SUSTENTÁVEL, 2., 2008. Fortaleza. *Anais eletrônicos...* Fortaleza: 2008. Disponível em: <<http://www.cdvhs.org.br/sispub/imagedata/1893/sits/files/O%20TURISMO%20COMUNITARIO%20COMO%20FATOR%20DE%20DESENVOLVIMENTO%20LOCAL>>. Acesso em: 23 nov. 2010.

RAMOS, Paula; GIANNELLA, Tais Rabetti; STRUCHINER, Miriam. A pesquisa baseada em design em artigos científicos sobre o uso de ambientes de aprendizagem mediados pelas tecnologias da informação e da comunicação no ensino de ciências: uma análise

preliminar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA, 7., 2009. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ENPEC, 2009.

RUGENDAS, Johann Moritz. *Viagem pitoresca através do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1979. Disponível em: <[http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_iconografia/icon94994\\_item1/P57.html](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon94994_item1/P57.html)>. Acesso em: 02 nov. 2014.

SANTOS, Aline de Assis. *Ancestralidade e história no Recôncavo Baiano: construção do conhecimento ancestral no Povoado de São Braz em Santo Amaro*. Salvador, 2014. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

TEXEIRA, Cid. As grandes doações do 1º governador. Terras do Rio Vermelho ao Rio Joanes: Conde da Castanheira, Garcia D'Ávila e Senado da Câmara". In: TEIXEIRA, Cydelmo (Coord.). *A Grande Salvador: posse e uso da terra*. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 1978. Capítulo III. p. 41-46.

VASCONCELOS, Pedro de Almeida. *Salvador: transformações e permanências (1549-1999)*. Ilhéus: Editus, 2002.

VILAS BÔAS, Caio Henrique da Silva; SILVA, Francisca de Paula Santos. Metodologia participativa aplicada ao turismo de base comunitária: uma análise do processo de inventariação da oferta e da demanda turística do Cabula e entorno, Salvador-Bahia, Brasil. In: SILVA, Francisca de Paula Santos (Org.). *Turismo de base comunitária e cooperativismo: articulando pesquisa e ensino no Cabula e entorno*. Salvador: EDUNEB, 2013.

VILHENA, Luís dos Santos. *A Bahia no século XVIII*. Bahia: Editora Itapuã, 1969. v. 1.

# **É POSSÍVEL ARTICULAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A PERSPECTIVA DE LETRAMENTO? UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS E SABERES DOS PROPRIETÁRIOS DE SALÃO DE BELEZA NA CIDADE DE ALAGOINHAS**

Suely Aldir Messeder  
Raimundo Washington dos Santos

Neste estudo iremos trilhar um caminho bastante novo nos estudos de letramentos baseado em Archer (2000), Barton e Hamilton (1988), Kleiman (1995), Oliveira e Kleiman (2008), Rojo (2009), Soares (1998), Street e Lefstein (2007), Street (1998), uma vez que pretendemos levá-lo para o campo da educação profissional. Embora, seja aparentemente desconexo e desconfortável a articulação entre esses dois campos de saberes, não esmorecemos e resolvemos enfrentar o desafio, debruçando-se no objeto de estudo sobre o saber-fazer dos proprietários do salão de beleza na cidade de Alagoinhas.

Para seguir adiante em nossa narrativa sobre o objeto de estudo e os nossos achados da pesquisa torna-se necessário contar brevemente a articulação do projeto intitulado “A construção da tecnologia social com as microempresárias e os Centro de Estudos Técnicos e Profissionalizantes (CETEP): um estudo sobre as microempresárias baianas e o ethos do cacete armado na cidade de Alagoinhas com o Mestrado em Crítica Cultural, mais precisamente na linha 2: letramento, identidades e formação de educadores.

Em 2013, Programa de Apoio ao Desenvolvimento Político Pedagógico da Rede Estadual de Educação Profissional (PROET), através da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) aprova o projeto supracitado sob a coordenação da pesquisadora Suely Messeder, professora permanente deste mestrado. Este projeto foi desenhado para compreendermos o saber-fazer, o *modus operandi* e o processo de subjetivação dos(as) proprietários de salões de beleza, proprietários de bares e restaurantes de pequeno porte, e por fim, dos(as) proprietários de pousadas. Em nossa metodologia de pesquisa estava prevista aplicação de *survey* e histórias de vida em profundidade.

Cabe ressaltar que o estudante de mestrado em Crítica Cultural, Raimundo Washington Santos, se integra de forma tardia ao projeto, mais precisamente foi com a sua inserção que estreitamos os laços com a perspectiva de letramento. Certamente o acolhimento desta proposta ao mestrado não ocorreu sem tensões, o investimento na condição teórica e metodológica no campo do letramento sofreria fissuras significativas, sobretudo, tendo como mestrando um sujeito com a formação em administração e com estilo rocambolesco na escrita, cujo estoque de conhecimento reduzia-se a redenção capitalista de perceber as práticas socioculturais reduzidas a razão prática do lucro. O giro provável, nesta pesquisa, seria nos convenceremos que o ensinamento das práticas profissionais, ou melhor, o “saber-fazer”, não está dissociada da educação humanística e crítica.

Como problematiza Dermeval Savianni (2007, p. 154), em seu texto “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos” desde do próprio título a conjunção coordenativa aditiva, uma vez que se constata: “[...] o estreito vínculo ontológico-histórico próprio da relação entre trabalho e educação”, com efeito, “[...] impõe-se reconhecer e buscar compreender como se produziu, historicamente, a separação entre trabalho e educação”. Segundo, o autor prevalece a identidade como ponto de partida da relação entre trabalho e educação, posto que a “[...] existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho”.

Para adentrarmos nos conceitos de letramento nessa realidade social dos “microempreendedores/as” baianos/as proprietários/as de salão de beleza

reconstruída em quatro mãos, descreveremos o contexto da pesquisa, os procedimentos metodológicos, bem como faremos uma breve incursão teórica nas ideias sobre agente de letramento e práticas de letramento a partir da reflexão sobre o “saber-fazer” destes sujeitos.<sup>1</sup> Nas considerações finais, retomamos aos nossos principais achados e sinalizamos sobre a possibilidade de se debruçar na grade curricular dos cursos profissionalizantes como condição fundamental para desenvolver uma educação humanista nos cursos de educação profissional, com potencialidades transformadoras, tendo como base a perspectiva de letramento.

## CONTEXTO DA PESQUISA

A cidade Alagoinhas, situa-se na região agreste da Bahia, com uma área de 734 km<sup>2</sup> e sua população conta, em 2014, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com um número estimado em mais de 170.000 habitantes, tendo uma densidade demográfica de 195,46 hab./km.

As principais atividades econômicas são: serviços, comércio, atividade fabril, extração de petróleo, gás natural, agricultura e agropecuária. Segundo dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) e do IBGE, a estrutura setorial está distribuída em 3,61% para agropecuária, 46,27% para indústria e 50,12% para serviços.

Conforme a Junta Comercial do Estado da Bahia (JUCEB), o município de Alagoinhas ocupa o 13º lugar na posição geral do estado da Bahia em número de indústrias e possui 3.711 estabelecimentos comerciais. Podemos dizer que as empresas estão divididas em comerciais e de reparação automotiva; empresas relacionadas à indústria de transformação; empresas de construção; empresas ligadas a transporte, armazenagem e comunicações; empresas de alojamento e alimentação; empresas de atividades imobiliárias, aluguéis e serviços prestados

---

<sup>1</sup> Pesquisa semelhante foi desenvolvida por Messeder (2015) com os barraqueiros/as de praia da região metropolitana de Salvador, na cidade de Camaçari, cuja categoria nativa “cacete armado” foi desenvolvida analiticamente como *modus operandi* do saber-fazer destes/as sujeitos. Entende-se como “cacete armado” no âmbito do setor de serviço uma forma de gestão, cuja centralidade é o improviso, a precariedade de recursos e a falta de planejamento. Embora, o termo possua uma forte carga pejorativa por parte dos/as de alguns dos nossos/as interlocutores/as, nesta pesquisa sinalizamos o potencial positivo que ele carrega.

e empresas de outros serviços coletivos, sociais e pessoais. Isso demonstra um polo diversificado de atividades para as áreas comerciais. Vale ressaltar também o elevado crescimento do setor de serviços, desde a descoberta dos poços de petróleo e da implantação da ferrovia, ampliando os serviços para os municípios vizinhos e registrando um crescimento significativo em seu parque hoteleiro.

Na cidade há um número considerável de escolas de nível fundamental e médio, ou seja, 151 escolas, sendo 87 municipais, 29 estaduais, 35 particulares e quatro instituições de ensino superior presenciais privadas e um campus da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), autorizadas pelo Ministério da Educação (MEC). Na cidade encontramos o Centro de Estudos Técnicos e Profissionalizante (CETEP).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico que foi acolhido pelo projeto se utiliza de procedimentos que convergem para uma pesquisa quali quanti, tais como: observação participante, história de vida e aplicação do *survey*. Para a escrita deste artigo vinculado diretamente a dissertação de mestrado recém defendida por Raimundo Washington dos Santos, mapeamos a quantidade de salões registrados no município. Analisamos os seis questionários aplicados com os proprietários e visitamos os salões de beleza. O nosso questionário identificou: a) a história do estabelecimento; b) o funcionamento; c) o perfil do proprietário. A partir da articulação destes três itens reconstituiremos o “saber-fazer” desses proprietários, cujo desenrolar possibilitou a montagem e a sobrevivência do salão de beleza.

No documento fornecido pela prefeitura da junta comercial cotejamos 23 salões de beleza legalmente autorizados para funcionarem, ou seja, registrados junto à prefeitura, sendo 23 inscrições de cabeleireiros, dos quais treze como pessoa jurídica, cinco como pessoa jurídica – Micro Empresário Individual (MEI) e outros cinco como profissionais autônomos, sendo assim, ficou evidenciado que esses espaços são devidamente autorizados a funcionarem e explorarem seus serviços, porém é perceptível que há na cidade muitos outros salões que não

se configuram nesses registros, os chamados salões informais, que são maioria. Vejamos no quadro abaixo um breve perfil dos proprietários entrevistados.

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados e entrevistadas<sup>2</sup>

<b>Proprietário de salão</b>	José	América	Joana	Anastácio
<b>Sexo</b>	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino
<b>Idade</b>	47	35	33	42
<b>Escolaridade</b>	Estudo médio completo	Estudo médio incompleto	Estudo Técnico	Superior
<b>Cor da pele</b>	Brasileiro	Preta	Parda	Parda
<b>Situação civil</b>	Solteiro	Solteira	Casada	Namorando
<b>Naturalidade</b>	Baixios	Alagoinhas	Alagoinhas	Acajutiba
<b>Religião</b>	Sem religião	Evangélica	Evangélica	Católico
<b>Filhos</b>	Não	Sim (02)	Sim (01)	Não
<b>Proprietário de salão</b>	22 anos	8 anos	1 ano	10 anos
<b>Cabeleireiro/a</b>	24 anos	13,5 anos	07 anos	30 anos
<b>Outras profissões</b>	Sim	Sim	Não	Sim

Fonte: Dados primários coletados pelo pesquisador.

Devemos esclarecer que o número quatro de entrevistados/as não tem valor amostral, tampouco a relação entre os dois sexos, cujo número dois de homens e dois de mulheres signifique a proporcionalidade equitativa do sexo nesse ramo de trabalho. Esse número tem a ver com a possibilidade da descrição de um estudo mais de caráter qualitativo. No artigo intitulado “Perfil empreendedor dos cabeleireiros da Associação Paraibana da Beleza e os mecanismos financeiros utilizados na gestão do negócio”, os autores demonstraram que existe um maior número de mulheres num percentual bastante desigual, são 87,10 % do

<sup>2</sup> Os nomes dos/as interlocutores/as da pesquisa são fictícios.

universo feminino para 12,90 % do masculino. Em relação escolaridade verificamos uma confluência de percentual da pesquisa realizada na Paraíba, onde o nível de escolaridade dos empreendedores do Salão de Beleza, observamos que 41,9 % dos participantes possuem o ensino médio completo e que apenas 9,7% possuem curso superior completo. Constatou-se também nesta pesquisa que 80,6% dos empreendedores nunca tinham administrado outra empresa antes, o que mostra que o Salão de Beleza foi seu primeiro empreendimento e que apenas 19,4% já tiveram a oportunidade de administrar outro negócio.

### **ARTICULANDO A PERSPECTIVA DE LETRAMENTO, OS SUJEITOS E SEUS SABERES REPRODUZIDOS E PRODUZIDOS EM SEUS ESPAÇOS DE TRABALHO**

Na reconstituição do saber-fazer mobilizados, utilizados, produzidos reproduzidos pelos proprietários de salão compreendemos que eles-elas podem ser consideradas como potenciais agentes de letramento, cujos saberes poderão ser transmitidos no âmbito das salas de aulas do Centro de Estudos Técnicos e Profissionalizante (CETEP).

A experiência do trabalho realizado em seus salões, enquanto espaço situado, enquanto seu negócio é percebido como elemento de formação capaz de valorizar o papel dos saberes da experiência. Sendo assim, o cotidiano das práticas trabalhadas, os cursos realizados, conhecimentos, saberes compartilhados em si, tem assumido papel relevante na formação desses sujeitos.

Entendemos o letramento como sendo um fenômeno situado e irremediavelmente inseparável das práticas sociais que lhe dão origem, cujos modos de funcionamento moldam as formas pelas quais os sujeitos que nelas se engajam construam relações de identidade e de poder e se constituam enquanto sujeitos. (KLEIMAN, 1995) A constituição de diferentes tipos de letramento está intrinsecamente ligada à inserção do indivíduo em determinadas esferas da atividade humana e, concomitantemente, na constituição do sujeito (família, escola, trabalho, igreja etc.). Vejamos como José, nos contou a história do seu salão, desde a sua criação, sua iniciação/atuação e quanto tempo no ramo.

*Eu acredito que o meu saber vem de vários caminhos percorridos durante minha vida, principalmente no começo de tudo, quando comecei trabalhando como artesão, depois fui mecânico, trabalhei como almoxarife, fui cobrador de ônibus, já exerci cargo de gerente e, também já fui colaborador em prefeitura. (José, 47 anos)*

Diz ainda que teve o seu ensino médio (antigo segundo grau) concluído e que por questões financeiras começou a perceber a necessidade de buscar a sua independência o que o levou a ser criativo, buscar algo que desse algum retorno financeiro. Mesmo já tendo alguma experiência de mercado de trabalho, queria mais, e nessa busca incessante e por ter afinidade com corte de cabelos, segundo ele, foi procurado por um amigo que lhe solicitou um corte, não hesitou e logo atendeu ao pedido do “seu primeiro cliente” e assim um outro amigo requisitou seus serviços, perfazendo dois clientes.

O espaço que utilizava para poder atender aos amigos que desejam ter os seus cabelos cortados, segundo o entrevistado, era o quintal da sua casa que servia de espaço para o seu salão. Desde criança José sempre mostrou interesse e disposição em aprender coisas novas, de onde brotaram muitas curiosidades que fizeram parte de sua infância, dentre eles, a arte de saber cortar cabelo e cuidar deles. Vindo de família humilde, dos três até os nove anos morou em uma região de nome Baixios, onde concluiu o seu ensino primário (denominação da época). Em seguida, José e família vão morar na cidade de Entre Rios onde permanece até os seus quinze anos.

Retornando à Alagoinhas, sua cidade natal, concluiu os seus estudos no antigo segundo grau. Após a conclusão dos estudos, que lhe deram uma certa formação, José, por já possuir algum conhecimento na arte de cortar cabelo, foi morar em São Paulo onde teve a oportunidade de estudar a arte do profissional cabeleireiro já com o curso concluído e conhecimentos diversos no seguimento, retorna para a Bahia e vai direto para a capital, Salvador, onde junto com sua irmã, decide constituir um salão de beleza, porém, tempos depois, sua irmã já casada resolve morar na Europa (Suíça) e José. Agora se vê só para gerir o empreendimento.

Percebendo o alto custo para manter o salão, por estar localizado em um bairro, segundo ele, caro, ter que adquirir produtos e pagar demais encargos, decide fechar o negócio e seguir para a cidade de Entre Rios, com as experiências, conhecimentos e saberes agregados durante sua vida abre seu salão nessa cidade onde permanece por longos quinze anos. É em Entre Rios que José. Faz fama, nome, dinheiro e agrega mais experiência ao mesmo tempo em que fideliza clientes e compartilha conhecimento da área com outros interessados em aprender a arte e ter seu próprio negócio.

*Fui Feliz em Entre Rios, além de ter feito minha profissão ter respaldo na sociedade, também, tenho orgulho em dizer que ajudei a outras pessoas a encontrarem o seguimento de salão de beleza como seu ambiente de trabalho e uma profissão rica de ser explorada quando com dedicação e afinco ao que faz e ao mesmo tempo de preparar pessoas que não sabiam nada e começaram juntamente comigo pela prática a aprender macetes da arte de ser cabeleireiro, hoje, posso dizer que estou contente em ver que muitos deram certo e estão atuando no mercado. (José, 47 anos)*

Mesmo tendo sucesso na cidade, decide ir morar em Santa Catarina. Era seu momento, uma decisão pensada na época. Lá, segundo ele, fez uma releitura do que já sabia, o que deveria saber mais na sua profissão, trabalhando em salão por um espaço de tempo de dois anos, onde ratificou os conhecimentos que já possuía e garante ter reforçado mais ainda sua certeza de que realmente estava no caminho certo.

De volta à Bahia, segue para alagoinhas, pois acreditava que em entre rios a sua missão já estava completa, agora queria novos rumos, mercado, novos clientes, outros ares... segundo ele, a cidade oferecia na época em que chegou, 2008, viabilidade socioeconômica.

Em suas falas José informa, que na viagem que fez durante o tempo que esteve em São Paulo, as novas técnicas que lá aprendeu o ajudou muito a ter um desempenho melhor na sua atuação de proprietário de salão de beleza e cabeleireiro, diz ainda que nessa cidade estava certo de que estava no mundo

da beleza e que não deixava nada a desejar comparado com as grandes cidades de outros países, a exemplo da França e Inglaterra.

Ainda em sua fala, José relata que mesmo tendo concluído o seu ensino médio ainda queria mais, queria fazer uma faculdade, sonho que ainda não descartou, pois acreditava na época que podia ter seu próprio negócio e ao mesmo tempo estudar, o que para ele seria uma grande conquista.

Conforme informado no questionário a ele apresentado, o seu salão, hoje constituído em alagoinhas, possui uma ampla clientela, a qual ele denomina de fiel, porém não se contenta e continua trabalhando a vinda de novos clientes, sempre. Diz que os dias de funcionamento do salão são de terça a sábado, raramente um domingo ou uma segunda, dependendo da demanda ou mesmo necessidade. O salão é aberto pontualmente às 9 horas com encerramento das suas atividades às 19 horas.

Informa que já teve algum tipo de problema em seu salão, o que considera normal no mundo empreendedor, independente do porte: fiscalização, estoque, fornecedor, inadimplência de clientes e administração de tempo. Arelado ainda aos problemas, ressalta que os donos de salão de beleza, que realmente estão preparados para a missão, são vítimas de competição por cabeleireiros, assim intitulados pelos mesmos, sem ter nenhuma preparação adequada para a arte, o que ele chama de profissional “cacete armado”, diz ainda que:

*É preciso que o profissional cabeleireiro tenha conhecimento do trabalho, com o que vai realmente explorar, que tipo de cabelo, que produto usar e como usar, é toda uma ciência que requer cuidados especiais, estamos trabalhando com desejos, sonhos, expectativas, ser humano, devemos estudar e ver como uma arte. (José, 47 anos)*

A contabilidade do José é realizada pelo mesmo e confirma não haver muito mistério, utiliza-se de uma média para ter base das suas entradas e saídas mensais, embora perceba que há meses “fortes e fracos” nos seus ganhos, não possibilitando ter um controle financeiro pedagogicamente alinhado aos seus propósitos, mas buscando sempre ter um equilíbrio para não passar por sufocos.

Em seu salão o controle do estoque dos produtos utilizados em seus serviços é feito de maneira aleatória, ele vai observando quando as prateleiras do seu salão começam a sinalizar uma diminuição, principalmente, dos que mais faz uso, nesse momento aciona os seus fornecedores para a reposição.

É necessário que haja produtos em quantidade que possa atender a clientela, pois em seu salão são oferecidos serviços como amaciamento, *balayage*, banho de cor, coloração, coloração para sobrancelhas, chapa, escova personalizada, escova definitiva, hidratação capilar, penteados e corte.

Graças ao trabalho de proprietário de salão de beleza e ao mesmo tempo cabeleireiro, mantém sua casa e atende suas necessidades pessoais.

*Mesmo tendo resultado em meu salão e conseguindo me manter por ele, aposto em outras atividades graças aos saberes que fui adquirindo com o tempo, como na arte plástica, gosto de pintar o que é belo, gosto de criar, ser um artista, dar vida aos meus sonhos, e vendo, também, produtos de manutenção capilar em meu salão. (José, 47 anos)*

Quando nos debruçamos na sua narrativa, América, natural de Alagoinhas, 35 anos, verificamos que ela se reporta a sua infância, assim como o nosso interlocutor acima, para refere-se a sua “vocação” como dona de salão de beleza.

Em sua infância, por volta dos seus sete anos de idade, vivenciou uma fase difícil, pois, segunda ela, a vida não foi nada fácil para si e a família, tendo que, nesse período, trabalhar na feira livre, na Central de Abastecimentos da cidade, onde junto com sua família vendia frutas, verduras, de tudo um pouco sentada humildemente em cima de um plástico, mas já comprometida com o trabalho. Passado o tempo e já com outra idade e experiência adquirida, no dia a dia vendendo na feira, lidando com pessoas e aprendendo coisas que lhe garantissem a sobrevivência, começa a trabalhar, também, como diarista para garantir uma renda extra e ajudar em casa a comprar mantimentos para si. Permaneceu nesse dois trabalhos, feira e diarista, até os seus 18 anos, quando, já completando os 19, uma amiga de infância que tinha um salão de beleza a convidou para trabalhar junto com ela, para sua surpresa era o que mais queria, diz:

*Eu na realidade aceitei o convite de trabalhar no salão da minha amiga de infância, pois precisava pelo fato de eu estar desempregada, só que eu tinha um problema, não sabia fazer nada de salão, a não ser mega-haire, que sempre fiz e gostava, mas do meu jeito, pois eu não tinha curso, meu professor foi Deus, foi a ele que eu pedi para me dar força e me ensinar. (América, 35 anos)*

No salão da sua amiga trabalhou por cinco longos anos, saindo dele trabalhou em um segundo por apenas seis meses, diz que mesmo estando nesses salões atendia clientes em suas residências, era uma maneira encontrada de aumentar mais a renda, mas mesmo assim ela sentia o fardo, não estava mais conseguindo dar conta da casa, do trabalho e dos atendimentos domiciliares, decidiu, em um certo momento de sua vida, fundar o seu próprio salão, pois vinha fazendo suas pequenas economias para comprar a mobília de que precisaria no seu empreendimento:

*Eu já tinha adquirido experiência nos dois salões que trabalhei e dominava bem o trabalho de mega haire, coisa que sempre gostei de fazer, e por ter aprendido na infância a questão de saber lidar com gente, vender e ter resultado me vi pronta para ter o meu próprio salão. (América, 35 anos)*

América de posse do seu salão, constituído em sua própria residência, percebeu que seria melhor para ela atender os seus clientes agora em um só local, que segundo ela, daria para administrar as tarefas do lar e dar a devida atenção a todos, com menos correria e cansaço, garantindo uma qualidade melhor em seus serviços.

Informou que nos primeiros oito dias do salão inaugurado anotou tudo em um caderno, tudo o que fez, quanto entrou, quanto saiu, quantos clientes, o que mais usou, o que precisou e não tinha, para perceber se valeu ou não os saberes constituídos ao longo da vida nos diversos cenários vividos, se serviram para o seu empreendimento.

Com o resultado alcançado trabalhando e percebendo o sucesso, América analisou que o espaço de casa já não mais comportava o seu negócio. Com as economias feitas pelos empregos que teve adquiriu mais mobília para equipar

de maneira mais adequada o seu salão e mudou-se para o atual endereço onde se encontra há oito anos.

Seu salão funciona todos os dias da semana, com exceção do domingo, abrindo sempre às nove horas e fechando com a saída do seu último cliente.

Referente a contabilidade do seu salão, diz ser ela mesma que a faz usando os seus modestos conhecimentos aprendidos e apreendidos lá na sua infância vendendo seus produtos na feira, mas confirma que não há muito o que contabilizar, anota tudo o que entra num caderno específico para isso e observa o que sai, assim o seu controle financeiro vai se estabelecendo com essa análise que, segundo ela, precisa do famoso “jeitinho brasileiro” para ir levando a barca, pois há serviço, mas pouco dinheiro.

Os estoques do seu salão são monitorados na base da observação e quando percebe que já está em 30% de estoque aciona os seus fornecedores que ela já chama de “amigos”, pois já os conhece e contribuem na aquisição do produto, facilitando assim o pagamento.

Os preços dos trabalhos realizados por ela vão de acordo com o mercado, o produto e a sua própria mão de obra, que segundo ela, é o que mais pesa, pois valoriza o seu trabalho.

Quando existe o período de baixo lucro, para manter o salão, apela para algum serviço atrativo e reduz compras de mercadorias. Por não ter uma reserva financeira é necessário esse equilíbrio.

Infelizmente, só o capital do salão não é suficiente para o seu sustento e de quem dele precise, mas busca a todo custo fazer com que as coisas funcionem com a mesma coragem e força que sempre esteve com ela.

A nossa terceira interlocutora é Joana como os demais entrevistados, se identifica com o seu negócio e relata que tudo começou junto com a sua irmã, que já era proprietária de um salão de beleza. Nos conta que se movia pela curiosidade, mesmo sem técnicas, em cabelos, começa a trabalhar como auxiliar. Vejamos como nos narra a sua trajetória em salão de beleza:

*Eu comecei trabalhando com a minha irmã num salão, e assim eu trabalhei, uns seis anos, quase sete anos, aí, depois ela (sua irmã) mudou de salão e eu fiquei na responsabilidade do salão dela, só que depois eu, houve uma necessidade*

*de eu montar o meu próprio salão, então, há um ano eu estou aqui, na verdade aqui não era um salão, era uma loja que vendia alumínio, painéis de barro; aí eu comprei o ponto (em central de abastecimentos) e montei o salão para mim. Estou aqui há um ano. E assim, na verdade eu não tinha a intenção de ser cabeleireira, mas eu comecei a trabalhar com minha irmã e eu fui ficando esse tempo todo. (Joana, 33 anos)*

Joana adquiriu experiência no ramo de cabeleireira pela prática, trabalhando durante seis anos juntamente com sua irmã como auxiliar, ou mesmo, jovem aprendiz. Decorridos seis anos a parceria finalizou, segundo ela não houve motivos de briga ou discussão ou algo do gênero, mas uma necessidade percebida por ela de fazer mudanças em sua vida, o de ser uma pessoa que tivesse a sua independência, seu próprio negócio, pois já se achava preparada para montar o seu no mesmo ramo, ainda assim preferiu fazer um curso para intensificar os conhecimentos e saberes adquiridos pela prática, pois afirma que nos estudos adquiriu conhecimento teórico, o que foi bom, mas a prática é que realmente fez a coisa acontecer de uma maneira não mais empírica, ela só precisava se certificar de que realmente sabia fazer o que mais gostava, ser uma artista na arte da criatividade de trabalhar com cabelos.

*Eu comprei a loja e montei o meu próprio salão do jeito que ele está hoje, tudo, tudo, reformei; na verdade, eu praticamente construí outra loja, fiz toda uma estrutura e investimento, os móveis do salão e os produtos, queria minha independência, principalmente! (Joana, 33 anos)*

Nunca teve outras experiências profissionais, a não ser de forma esporádica, uma vez ou outra ajudava os pais em alguma atividade do campo, pois são até hoje agricultores.

Possuidora de curso técnico na área de segurança do trabalho ainda sonha em fazer uma faculdade em psicologia, acredita que quando tiver mais idade será necessária uma atividade que exija menos esforço físico, pois sabe que na área que atua a exigência é muito grande em termos de resistência física.

Sonha que através do seu negócio irá conseguir outros pontos, realizará seus sonhos como a aquisição de um carro. Os saberes que ela acredita que agregou durante essa caminhada reconhece que os adquiriu pelo tempo que esteve com a sua irmã. Sinaliza que seus irmãos eram e são barbeiros, e sujeitos que também trabalham com o visual de outros sujeitos.

Joana afirma não ser adepta de leitura, mas quando pode faz leitura da bíblia por conta da sua religião evangélica. O salão de Joana, de denominação “Victoire” se deu em homenagem a sua sobrinha. No seu entendimento significa vitória conquistada em seu sonho, assim define ela o nome escolhido. O salão funciona todos os dias da semana com exceção do domingo, que em algum momento pode atender, porém a depender da necessidade e só com clientes já conhecidos e de costume.

O horário de funcionamento é das oito da manhã até às 17 h da tarde, porém afirma que pode acontecer de abrir mais cedo e fechar mais tarde e sinaliza a questão de ter que respeitar o horário da central de atendimento que funciona até às dezessete horas e trinta minutos e, também, questão de segurança.

*Assim, não que eu seja aleatória, tipo, abro dez (10), não, geralmente eu, eu coloco de segunda à quinta-feira de oito (08) às cinco (17h), mas, às vezes, a gente abre um pouquinho mais cedo, não fecha cinco (17h) porque, digamos, chega pessoa quatro e meia (16:30), vai demorar, saio cinco e quarenta (17:40), 6 (18:00), então depende muito, mas fecha 17:30 tenho que controlar quem atender. (Joana, 33 anos)*

A contabilidade do seu salão não exige muito conhecimento, ela mesma contabiliza o que entra e o que sai, dividindo o mês em dois momentos: no primeiro o capital que entra serve para pagar todas as obrigações referentes ao estabelecimento do seu negócio e, por fim, a outra parte, caso exista, atender às suas necessidade pessoais, que de certa forma mexe com o controle financeiro, pois acredita que deve poupar quando possível algum valor para investir em algum benefício também em seu estabelecimento.

Em seu salão não há um controle rigoroso de estoque dos produtos, pois varia de acordo com a necessidade, ou seja, quando percebe que os produtos

que mais utiliza estão começando a diminuir nas prateleiras, de imediato, aciona os seus fornecedores e adquire o que precisa, não comprando em grandes quantidades, como diz, apenas o que precisa realmente para trabalhar.

Oferece como serviços aos seus clientes: amaciamento de cabelos, *balayage*, banho de cor, coloração, chapa, escova personalizada, escova definitiva e corte, onde os preços desses serviços são estabelecidos de acordo com o estabelecido no mercado levando em conta, também, a sua mão de obra, o produto em si e os recursos necessários.

Em seu salão só trabalha ela mesma, Joana, e uma parceira de jornada aos sábados, dia que sinaliza um movimento maior, daí vem a necessidade de contratar uma diarista para auxiliar na lavagem dos cabelos, por exemplo, tendo como pagamento um percentual combinado.

A próxima narrativa ou história de vida é de Anastácio, nosso quarto interlocutor, tem 42 anos, formado em curso superior de logística. Relata que ao todo tem trinta anos como sujeito que está envolvido no mundo da beleza, da criatividade e da transformação de cabelos, sendo que dessas três décadas, uma é em seu próprio negócio.

O mais novo de uma família de seis filhos, mãe doméstica e pai delegado de polícia, curiosamente informa que por ter um pai com tal profissão, que exigia certas posturas, em sua infância viu coisas inimagináveis.

*Anastácio*, de um perfil compenetrado e comprometido com a profissão e empreendimento, relata que ainda adolescente teve seu primeiro instante de desejo pela arte capilar, por ter amigos que já eram do ramo e exerciam a profissão e por achar aquilo fascinante: como as pessoas se transformavam ou eram transformadas, o processo de criatividade, o artístico ganhando vida, e achou que isso não era difícil de ser trabalhado. Exemplificou com um relato em que em uma oportunidade ao chegar em sua casa aproximou-se do seu irmão e propôs cortar os seus cabelos, e o resultado dessa aventura foi um tanto lastimável, os cabelos que já não eram mais cabelos e sim “caminhos de rato” – corte errado com aberturas em todos os lados e em proporções nada geométricas:

*Eu propus para meu irmão cortar os cabelos dele, pois vi que meus amigos faziam isso nos clientes e dava certo, não achei difícil, quando cheguei em casa preparei tudo e comecei a cortar os cabelos do meu irmão, o problema mesmo foi o resultado, foi desgraça total, nisso, meu irmão disse que eu nunca daria certo como cabeleireiro, que eu continuasse fazendo o que eu já fazia, porque eu não ia dar certo, e hoje graças à Deus o meu salão é bem conceituado na cidade e região, atendendo da classe A, B à C. (Anastácio, 42 anos)*

Anastácio diz que o nascimento de um salão é importante quando o futuro proprietário e mesmo cabeleireiro/a, tem noção do serviço e do negócio que deseja realizar, ter saberes que possam dar possibilidades de realmente fazer as coisas acontecerem.

*É preciso que o empreendedor de um salão e cabeleireiro além de ter noção do que vai fazer que ele saiba quem ele vai atender e o que você vai trazer finalmente [...] porque, também, um salão não é fácil [...] abrir uma garagem sim, você pode abrir as portas e colocar um título de que você é cabeleireiro, mas você tem que saber que você vai atender público, pessoas e todo tipo de gente e você não pode distinguir quem é quem, quem são mais humildes, quem vem contar história da vida dela, que a gente absorve e conta pra gente. Tomo aquilo como uma iniciativa para crescer, fazer coisas que o salão venha a crescer, isso incentiva a gente a continuar a ser cabeleireiro. (Anastácio, 42 anos)*

Anastácio, percebendo que tinha tino para a arte de ser cabeleireiro e ter o seu próprio negócio, relembra como tudo começou em sua vida de empreendedor e profissional na arte de um salão de beleza: as influências dos amigos, sua primeira “vítima”, sua força de vontade e um pouco do que imaginava ser essa arte foi juntando outros saberes que adquiriu ao longo da vida desde a infância a até idade de adulto nas muitas atividades que informalmente havia desenvolvido. Quando tinha os seus nove anos recorda que já trabalhava na feira livre vendendo numa barraca (feijão, milho etc.), foi adquirindo o entendimento e noções de como mexer com dinheiro, atender gente e a se comportar junto ao público. Com 12 anos quando já saía da feira e se tornava balconista de

uma padaria; nos seus 14 anos torna-se *office-boy* no Banco do Brasil, além de ter tido a oportunidade de fazer um curso na área de escriturário.

Com 18 anos já adulto, cria vontade de fazer um curso de cabeleireiro em São Paulo e ao mesmo tempo conseguir um emprego, pois notava que na cidade de Alagoinhas não tinha tal oportunidade.

Com entendimento do que era a arte, o que realmente era ser e estar um profissional da beleza e como ser proprietário de um salão, Anastácio se vê trabalhando agora em muitos salões. Nesse ínterim tem sua formação acadêmica superior na área da logística, mais conhecimentos e saberes que vão sendo agregados por esse empreendedor que sempre acreditou que todo conhecimento é válido e transforma o ser humano.

Porém, mesmo com tanta bagagem e trabalhando nos salões dos seus patrões e patroas, notava que também merecia ser o dono do seu próprio negócio e ter a sua independência profissional montando o seu próprio salão, pois acreditava piamente que já sabia quais os caminhos que deveriam ser percorridos.

*Meu salão nasceu assim, eu sempre trabalhei nos salões dos 'outros' cabeleireiros, achava que sempre faltava alguma coisa nos salões por onde eu trabalhei, e abri o meu para ter um outro diferencial, que não é deixar o cliente esperando, não perder tempo com conversas da vida dos outros e sim esperar a pessoa se sentar na cadeira. Contam os seus problemas e eu tento ajudar a resolver, encontro isso em todos os salões que eu passei, tinha tudo isso. Aprendi a ouvir e não resolver os problemas dos outros, ajudar, aí vi que o salão precisava de algo melhor, seria uma conversa entre cabeleireiro e cliente, os salões faltavam isso, visam o dinheiro, já eu não viso só isso, mas, também comportamento, atitude e ajudar o próximo. (Anastácio, 42 anos)*

Com base nesses entendimentos, Anastácio foi percebendo que nascia verdadeiramente um profissional que sabia o que queria e como queria, bem como a maneira de planejar, organizar o seu empreendimento pelos saberes que vinha agregando pelas vivências tidas desde a infância até o momento de atuação, já em sua fase adulta.

Não encontrou dificuldade para montar o seu comércio, pois trazia as experiências fundamentadas nos muitos salões que já havia trabalhado, tanto no Brasil em lugares como Aracaju, Angra dos Reis, Brasília, Fortaleza como em vários outros países da Europa, a exemplo da Espanha (Barcelona), Portugal, Roma, Itália e França, na cidade de Paris.

*Fui montando aos pouquinhos o meu salão, comecei com uma cadeira e hoje já tenho quatro, pretendo ampliar, botar filiais e outras coisas que a gente vê muito nos salões que não têm é muito acompanhamento por parte de órgãos públicos, porque tem muitos salões aí na cidade, pode ter 2000 salões, mas salão mesmo uns 20, porque o resto são tudo cursinho que as pessoas fazem e não há uma preocupação se a pessoa tá feliz ou não. (Anastácio, 42 anos)*

Se destacando na cidade pelo bom trabalho que faz, e é perceptível isso, a procura realizada pelos seus clientes ao seu trabalho é intensa, tanto por homens como, principalmente, mulheres, na busca pela vaidade trabalhada no *glamour* pelas mãos de A. M. O salão tem funcionamento das terças-feiras aos sábados, religiosamente, com abertura do estabelecimento às nove horas e fechamento às 19 horas.

Todo o atendimento é feito de forma planejada, o cliente pode se sentir como sendo não apenas “um cliente”, mas uma pessoa que pode encontrar no Salão de Anastácio todo um atendimento diferenciado e preocupado com os mínimos detalhes que vão além da vaidade e do luxo.

Informa que na sua profissão um dos momentos que mais o deixa desmotivado e ao mesmo tempo arredo é quando percebe que não há uma preocupação maior por parte das autoridades competentes no que tange a fiscalização que deve ser realizada nos salões de beleza. O que importa verdadeiramente saber é quem é a pessoa que está frente ao trabalho desenvolvido, se é ou não um profissional preparado como manda o figurino ou simplesmente se trata de um sujeito que fez um “cursinho” e em questão de dias se autoneomeou “cabeleireiro, cabeleireira”, diferente dele que além de qualificado como empreendedor e cabeleireiro profissional, com vários cursos tanto no Brasil como no

exterior, e experiência vasta de trinta anos de mercado, assume suas obrigações de acordo com a lei, diferente dos que abrem “suas garagens” como assim nomeia Anastácio.

Anastácio entende que para ser um profissional cabeleireiro é preciso antes de tudo ‘gostar’ da arte:

*É preciso gostar da arte, é meu caso, estou fazendo uma coisa que eu gosto, porque muitos que entram nessa profissão ou abrem salão pensam que vão ficar rico e acabam abandonando a profissão! Se você tem um sonho, tem planejamento, vá até o final, se você gosta de fazer e se você acha que está fazendo um negócio por fazer e não gosta, então você pare, como eu gostava de fazer eu continuei e hoje tenho um dos melhores salões da cidade. (Anastácio, 42 anos)*

E por gostar do que faz, Anastácio oferece diversos serviços em seu estabelecimento: amaciamento, prancha, depilação, escova definitiva, esfoliação, hidratação capilar, massagem relaxante, penteado, maquiagem social, unhas, corte, luzes, botox e cauterização.

Diz que gosta de ouvir o que o cliente quer e deseja que seja trabalhado nele, porém é sincero quando enfatiza as consequências de certas escolhas feitas pelos clientes, pois as pessoas se espelham muito em personalidades do mundo artístico copiando algo que lhes agrada e os aproxima dos famosos, o cabelo é um dos pontos fortes, e por ser assim, explica e deixa ciente que tal procedimento pode ser interessante, mas que também pode trazer certos danos, ficando a opção e decisão final para eles/elas.

Com esse perfil e essa história de vida do cabeleireiro e empreendedor de salão de beleza, Anastácio, percebe que muitos foram e são os caminhos que deram a ele a oportunidade de hoje poder afirmar que está no ramo certo de sua profissão.

De uma forma geral, observamos que o saber-fazer (pelo do corte de cabelo) nas narrativas dos/as nossos interlocutores/as iniciasse praticamente na esfera doméstica, entre parentes e amigos, e, em suas trajetórias esse possivelmente é o principal motivo de serem cabeleireiros e, posteriormente proprietários de salão de beleza. Aqui, verificamos que, se por um lado, eles/elas requerem a

criatividade como uma habilidade central para ser cabeleireiro, por lado, atestamos que esse ofício, como nos lembra Richard Sennet (2013), o artífice se dedica a arte pela arte, que possui engajamento, que tem orgulho pelo trabalho, que persegue a perfeição em seu serviço. O autor, ainda, nos permite refletir que todas as habilidades, até mesmo as mais abstratas, tem início com práticas corporais, e só depois o entendimento técnico se desenvolve através da força da imaginação.

Quando nos debruçamos na obra de Sennet nos situamos nas guildas e nas oficinas medievais. O termo oficina origina-se do italiano (*ufizzi*), local onde encontrávamos os artistas realizando seu “fazer” com as mãos. Este espaço caracterizava-se pela hierarquia com o mestre que detinha autoridade da transmissão dos conhecimentos. Acredito, que para pensarmos neste tipo de saber-fazer (corte de cabelo e salão de beleza) em relação a Educação, nos reportamos a novamente a Dermeval Savianni (2007) para identificarmos a criação da escola como um espaço discriminatório, cuja primeira separação decorre no sentido dado aos indivíduos. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios”. Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos debruçamos no saber fazer dos/das proprietárias/os de salão de beleza, não tínhamos ideia de que na maioria dos seus relatos o domínio predominante do saber voltava-se ao “fazer-saber” cortar e cuidar do cabelo de outrem. Como proprietários de salão de beleza outros saberes foram apreciados em suas trajetórias, tais como: a) valorização das ocupações anteriores que lhes ensinaram a lidar com o público em geral; b) o domínio da contabilidade que tem a ver com um estoque de conhecimento herdado na prática do dia-a-dia, em verificar se material está acabando de compor os preços de acordo com ou demais salões. Possivelmente, pelo alto índice de informalidade neste setor

profissional, vimos que existe pouca atenção em relação ao manejo com as leis que regem ao setor, ou pelos menos, a demonstração de um saber mais formalizado sobre a leitura e a escrita. Nesse “saber-fazer” acolhemos a categoria do cacete armado, posto que verificamos mais uma vez um começo sem planejamentos, um lançar-se no setor de serviço sem recursos, mas devidamente com uma vontade de potência.

Em suas narrativas verificamos como eles/elas considerados como agente de letramento podem contribuir com a realidade do CETEP, através de parcerias com seus salões de beleza. Além disso, apostamos na possibilidade deles/delas ministrarem componentes curriculares nos cursos ofertados pelos centros profissionais.

Ao se levar em consideração a realidade vivencial, dinâmica, multifacetada e a subjetividade de cada envolvido no processo do saber-fazer, provavelmente as práticas pedagógicas e discursivas lograriam maior êxito porque o agente estaria inserido no progresso de sua formação como coparticipe, não como um simples observador. Ele se tornaria atuante e participante, condições objetivas de interferir significativamente na condução e execução das práticas educativas e sociais que o envolve o saber-fazer desta profissão.

## REFERÊNCIA

ARCHER, M. S. *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge, 1988.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MESSEDER, S. A. A crítica da razão baiana e a economia informal: os/as barraqueiros/as como microempreendedores e o “cacete armado”. In: GONÇALVES, C. R.; GOMES, J. D.; MUNIZ, K. da S. (Org.). *Pensando Áfricas e suas Diásporas: aportes teóricos para a discussão negro-brasileira*. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. *Letramentos múltiplos*. Natal: UDUFRN, 2008.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

- SAVIANNI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.
- SENNET, R. *O artífice*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. In: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- STREET, B; LEFSTEIN, A. *Literacy: an advanced resource book*. London/New York: Routledge, 2007.

**AS TRAJETÓRIAS LABORAIS E SOCIOEDUCACIONAIS  
DOS TRABALHADORES INFORMAIS  
MATRICULADOS NO PROEJA NO ÂMBITO DO  
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
EM CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS  
NEWTON SUCUPIRA**

Carla Liane Nascimento dos Santos  
Paulo Roberto Moraes da Luz  
Marne de Araújo  
Maria de Fátima Barreto Bomfim

**BREVE PANORAMA SOCIAL**

Nas últimas décadas, a sociedade contemporânea tem vivenciado profundas transformações do capital, fruto de uma série de fenômenos altamente inter-relacionados, tais como a globalização neoliberal e a mundialização das economias. O novo cenário macroestrutural da acumulação flexível tornou-se palco de uma nova configuração do mercado de trabalho, direcionada pelos processos de reestruturação produtiva, seguidos pela tendência à precarização das relações de trabalho, à redução dos níveis de escolaridade e ao aumento nos índices de desemprego e de informalidade.

No Brasil e em países do Terceiro Mundo, essas mudanças imprimem maior gravidade e também especificidade, dada à estruturação do mercado de trabalho

nacional, que historicamente deixou de fora das relações sociais amplos contingentes de trabalhadores.

Nesse contexto, destaca-se o papel da escola que, atualmente, depara-se com o desafio de incluir, por meio da educação, aqueles que, no decurso da história, vêm sendo excluídos de um horizonte de emprego assalariado. Por consequência, esse grupo de pessoas, em um primeiro momento, insere-se na informalidade e se distanciam da formação educacional e da qualificação profissional, haja vista a necessidade imediata de luta pela sobrevivência, a princípio provisória, mas que, com o passar do tempo, acaba se tornando uma prática permanente numa sociedade de riscos.

Nos anos de 1990, diante das profundas transformações em curso na economia nacional, o mercado de trabalho brasileiro apresentou sinais de desestruturação, com uma onda de desemprego estrutural que, somada ao contingente de trabalhadores os quais compõem o mercado informal, configura um universo grande de trabalhadores fora da educação básica e das relações contratuais do trabalho protegido. À medida que se aprofundavam os processos de industrialização, de migração rural e de urbanização, foi sendo mantido um elevado excedente de mão de obra, incapaz de ser absorvido plenamente pelo movimento de rápida e profunda modernização das forças produtivas.

O trabalho precário e com baixa qualificação, no contexto nacional, tem ganhado expressividade ano após ano. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2010), no período de dez anos, que se estende de 1998 a 2008, o emprego com carteira assinada no país cresceu; contudo, ao mesmo tempo, houve aumento na contratação de assalariados sem carteira assinada, os quais não desfrutam das garantias trabalhistas asseguradas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), não têm acesso aos benefícios da Previdência Social, tampouco são protegidos por acordos e convenções coletivas de trabalho, como ocorre com os contratados via registro em carteira de trabalho. Em outras palavras, tem crescido o número de trabalhadores privados de direitos – seguro desemprego, FGTS, 13º salário, Programa de Participação nos Lucros e Resultados (PLR), aposentadoria, pensão e seguros previdenciários –, bem como daquelas conquistas asseguradas nas negociações

coletivas. Ademais, esses trabalhadores ficam à margem de quaisquer perspectivas de formação educacional e de qualificação profissional.

Os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) confirmam essa tendência, ao indicar que, em 1987, o índice de informalidade no Brasil era da ordem de 36,74%, e em 2009 representou 51% da população ocupada. Vale ressaltar que as taxas de informalidade apresentaram um crescimento expressivo nos dez anos posteriores à Constituição Federal de 1988. As crescentes taxas de desemprego e aumento da informalidade apresentados na década de 1990, com a abertura comercial financeira, e também no início da década atual, constituíram-se em indicadores básicos reveladores da precarização do mercado de trabalho no país.

Nos estados do Nordeste, esse alto índice vem se mantendo constante, com pequenas quedas. Na Bahia, no ano de 1997, registrou-se uma média de 72% de trabalhadores informais para o total dos ocupados. Observa-se que uma década depois, em 2007, registrou-se uma taxa de 66,78% para esse mesmo universo, reafirmando que, de acordo com os dados apresentados pelo IPEA (2010), apesar do pequeno decréscimo, o universo da informalidade (composto por aqueles não possuem carteira assinada ou que trabalhavam por conta própria), vem se apresentando historicamente com grande expressividade e relevância social.

Em 2009, na Região Metropolitana de Salvador, os trabalhadores informais corresponderam a 21,15% do total dos ocupados. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2002, 265 mil pessoas faziam parte do setor informal. Ao longo dos últimos sete anos, esse número chegou a 351 mil pessoas.

Diante desse cenário, marcado pelo crescimento da informalidade, vulnerabilidade social e pelo aprofundamento dos processos de desfiliação, é que se torna pertinente, como recorte empírico de estudo, a análise do segmento dos trabalhadores informais matriculados no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), no âmbito do Centro de Educação Profissional da Bahia Newton Sucupira. Para atender à proposta investigativa, como condutora do presente estudo, tem-se esta indagação principal: A inserção nesse programa, que

integra uma política pública do Governo Federal, constitui-se em uma estratégia de reintegração ao universo formal de trabalho, tendo como viés a melhoria da formação e qualificação profissional do estudante, visando à ascensão social e econômica, o que lhe confere uma elevação da autoestima e um suposto reconhecimento social?

Para essa incursão metodológica foram utilizadas as abordagens teóricas em muitos autores na literatura internacional os quais analisaram as mudanças no mundo do trabalho, na fase do capitalismo globalizado, a exemplo de Claus Offe, André Gorz, David Harvey e Robert Castel, destacando os sentidos que o trabalho assume na conjuntura da acumulação flexível. Do universo de autores brasileiros, destacam-se Antunes (1995, 1999, 2000) Dedecca (1996 1998); Guimarães (2002, 2003, 2005); Hirata (1994) Machado (2003) e Pochmann (2003), os quais têm analisado as causas e as principais tendências desse processo, com base em estudos sobre a configuração e dinâmica dos mercados de trabalho no Brasil ou da natureza das mudanças políticas implícitas nessa dinâmica.

Com isso também se pretendeu, a partir da recomposição da trajetória e formação histórica dos trabalhadores informais, evidenciar os processos de precarização do trabalho, desqualificação e reconhecimento social na contemporaneidade.

Nesse sentido, em um primeiro momento, por meio da análise das trajetórias educacionais, de trabalho e vida, pretende-se articular duas dimensões: a primeira, pelos nexos que se estabelecem a partir das tendências de expansão do trabalho autônomo no mercado de trabalho regional; a segunda, na articulação das dimensões objetivas dos tipos de trajetórias com as suas características ou dimensões qualitativas, representadas pelas diferentes práticas assumidas por esses trabalhadores, alunos do PROEJA. Todo esse esforço metodológico consiste em um caminho trilhado no intuito de evidenciar os impactos da precarização do trabalho na inserção social de indivíduos e a trajetória da desqualificação social vivenciados por esses trabalhadores estigmatizados, abordando a influência dessa condição na esfera da representação e do reconhecimento social.

No âmbito analítico, buscar-se-á apreender a informalidade nos diferentes níveis de vivência: o nível educacional – a partir da análise acerca da formação e qualificação profissional, que são variáveis fundamentais para o desdobramento das demais dimensões – bem como o econômico, social, o político e o simbólico.

Ainda, na perspectiva metodológica, buscou-se vincular os dados objetivos (utilizando-se, para tanto, indicadores quantitativos) às lógicas subjetivas observadas a partir da leitura qualitativa das entrevistas. Adotou-se também uma perspectiva qualitativa de análise das trajetórias de vida, no entendimento de que tais aspectos da investigação científica encontram melhor adequação ao estudo do tema e aos objetivos propostos de entender a formação do trabalhador informal, a qualificação para o trabalho e o reconhecimento desse sujeito. Considera-se, pois, que a análise dos indicadores estatísticos da informalidade dos alunos do PROEJA no Brasil e na Bahia é uma ação importante e complementa as análises dos modos de agir e pensar dos atores em foco.

O objetivo que se pretendeu nessa pesquisa foi retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos, tomando como base o desenvolvimento de um conhecimento ideográfico, que enfatiza, por meio das trajetórias educacionais e sócio-ocupacionais, a compreensão dos modos de vida e de trabalho dos alunos do PROEJA que integram o Centro de Educação Profissional em Controle e Processos Educacionais Newton Sucupira. Assim, o percurso metodológico do presente estudo teve como ponto de partida a recomposição da trajetória e formação histórica dos estudantes trabalhadores, com vistas a evidenciar em que medida a inserção no PROEJA se constitui em uma possibilidade mudança da sua condição laboral em prol de uma reinserção no mercado formal de trabalho e reconhecimento social

A abordagem da pesquisa de campo centrou-se nas seguintes etapas: Etapa 1 - realização de entrevistas baseadas em um “roteiro biográfico” e Etapa 2 - observação direta, verificando, comparativamente, os dados obtidos a partir da análise das práticas estruturadas em torno desse universo.

Por intermédio desse processo de análise, a leitura qualitativa traduz importância em relação às questões fechadas, as quais, por sua vez, darão sentido às questões abertas.

## OS RESULTADOS DA PESQUISA E CONTEXTUALIZAÇÕES

O Centro de Educação Profissional em Controle e Processos Industriais Newton Sucupira é uma unidade de formação técnica profissional do estado da Bahia, localizado no bairro da Mussurunga, área periférica da capital baiana, cuja oferta de cursos nas áreas de eletrotécnica e eletromecânica se destaca por sua excelência no Ensino Médio técnico e também na modalidade PROEJA.

Inicialmente compete-nos ressaltar que a escolha desse centro de educação se deu por seu destaque na esfera da educação básica do estado, uma vez que a própria Superintendência da Educação Profissional da Bahia (SUPROF) recomendou a referida instituição para ser objeto deste estudo, por entendê-la como um centro de referência nas áreas de formação profissional mencionadas anteriormente.

Evidenciou-se que o grupo gestor tem demonstrado interesse pela pesquisa, pois conhece o intuito do programa, bem como os objetivos e as especificidades do projeto, estando consciente de que a iniciativa tanto poderá refletir aspectos relevantes do processo de formação dos sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino quanto poderá indicar melhorias e benefícios à própria unidade escolar.

Com o objetivo precípuo de investigar as trajetórias laborais e socioeducacionais dos estudantes matriculados no PROEJA, no âmbito do Centro de Educação Profissional em Controles e Processos Industriais Newton Sucupira, que integram o universo da informalidade, além de outros objetivos específicos, foram entrevistados seis alunos dos cursos de eletrotécnica e eletromecânica na modalidade PROEJA.

A amostra foi escolhida aleatoriamente e se caracteriza por 1 pessoa do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades entre 19 e 25 anos, 31 e 34 anos e de 43 e 52 anos. Todos eles se reconhecem como negros ou pardos, são moradores de bairros periféricos do entorno da escola e, em sua maioria, se declaram solteiros.

Quando perguntados sobre o que fazia atualmente? As respostas variaram na perspectiva da informalidade, conforme demonstrado nas seguintes falas: (E.1) *“Eu sou bobinador de motores elétricos e hidráulicos”*. (E.2): *“Estou desempregada e*

*pra não ficar sem nada trabalho como doméstica”. (E.3): “Eu trabalho na informalidade, com manutenção elétrica e tenho uma pequena empresa de manutenção em geral.” (SIC).*

Como o foco dessa investigação científica sugere uma articulação entre as relações de trabalho, atentamos para observações de Castel (1997), em afirmar a existência das redes de sociabilidade e os sistemas de proteção que “cobrem” o indivíduo, como educação, saúde, moradia etc. Para ele, em torno do trabalho estruturaram-se redes de relações que determinam formas de sociabilidade, referências de identidade e modos de reconhecimento público.

Castel (1997) centraliza seus estudos no desmantelamento do feixe de relações, supostamente mediadas por direitos e garantias sociais, que definiram a condição salarial na modernidade. Como consequência desse processo, obteve-se o que Castel (1997) definiu como uma situação de vulnerabilidade de massa instaurada nos núcleos dinâmicos da modernidade capitalista. Para o autor, o que hoje se designa sob o termo de exclusão corresponde a processos de “desfiliação”, que desconectam indivíduos e grupos sociais das redes de sociabilidade e integração social (como a Escola), articuladas em torno do trabalho.

Assim, quando indagados sobre o que lhe levou a escolher essa atividade? As respostas obtidas eram bastante variadas, mas ainda concentrando seu eixo principal na ausência de ocupação, na ausência de oportunidade de ter concluído os estudos na “idade certa”, como propõe a política educacional brasileira, e na precariedade do trabalho que executa, por estar na informalidade.

*(E.1): Na verdade desde 16 anos que trabalho com bobinagem de motores. Então, o curso de eletromecânica, no caso, agrega algumas matérias que vai ser bom para mim na área que do que já faço no meu trabalho. No mercado de trabalho cheguei a fazer cartões para divulgar meu trabalho, mas, como não sou conhecido, trabalhando para os outros ficou difícil. Eu faço alguns bicos na empresa que eu já trabalhei.*

A segunda entrevistada (E.2) afirma que nunca teve carteira assinada. Trabalhou durante 3 anos e 2 meses na função de doméstica, além de outros trabalhos esporádicos, e que, por conta disso, continua na informalidade. Já o terceiro entrevistado (E.3) traz esta declaração:

(E.3): *Na realidade, por gostar. O profissional na área de elétrica tem que saber executar os serviços elétricos, mas também é preciso saber a didática das coisas, a parte teórica até na hora de formular um orçamento ou fazer um projeto, tem que ter um conhecimento na sua área para que não surja dúvidas. Então, é o aprendizado que venho buscando para unir a parte teórica a prática (SIC).*

O quarto (E.4) e o sexto (E.6) entrevistados declararam estar desempregados; o quinto entrevistado (E.5), por sua vez, alega: (E.5): *“Trabalhava antes com pintura de carros e um colega convidou para trabalhar com pintura de móveis e acabou gostando”.*

Com base em tais assertivas, tem-se uma clareza de que esses sujeitos estão na informalidade e que, por conseguinte, não desfrutam de nenhum tipo de benefício, no que diz respeito à seguridade social a qual têm direitos, e deveriam estar garantidos por lei. Desse modo, recorreremos novamente às análises do autor para compreender que esses indivíduos estão sendo marginalizados, do ponto de vista da seguridade social e da garantia dos seus direitos, por um sistema sociopolítico e econômico que promove esse distanciamento.

Assim, Castel (1997) assevera que esses sujeitos de direito, os quais enfrentam situações marginais, estão envolvidos em um duplo processo de desligamento: em relação ao trabalho e em relação à sua inserção relacional. Para tanto, ele desenvolve uma classificação em torno de quatro zonas que correspondem a graus de inserção, quais sejam: 1) zona de integração (trabalho estável e forte inserção relacional); 2) zona de vulnerabilidade (trabalho precário e fragilidade dos apoios relacionais); 3) zona de marginalidade, ou de zona de desfiliação para marcar nitidamente a amplitude do duplo processo de desligamento: ausência de trabalho e isolamento relacional e 4) zona de assistência, fundada no princípio da caridade e na proteção aproximada, dispensada aos indigentes e incapacitados de trabalhar. Tais zonas apresentam fronteiras móveis, operando passagens incessantes de uma a outra. Por exemplo, a zona de vulnerabilidade, por se constituir em um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em situação precária na sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional, alimenta a grande marginalidade ou o processo de desfiliação. (CASTEL, 1997, p. 24)

Complementarmente a essa discussão, Castel (1997) argumenta que a precarização do trabalho passa a ser considerada como o processo central comandado pelas novas exigências tecnológico-econômicas da evolução do capitalismo moderno. Com esse entendimento, ele distingue três pontos de cristalização da nova questão social, analisada sob a ótica do trabalho: 1) a desestabilização dos estáveis; 2) a instalação na precariedade; e 3) o déficit de posições na sociedade, associadas à ideia de utilidade social e de reconhecimento público. (CASTEL, 1997, p. 411-412) Dessa forma, percebe-se que a precarização do trabalho e a fragilidade das redes relacionais estão frequentemente interligadas e aparecem como causa direta da vulnerabilidade, podendo, através do seu aprofundamento, conduzir a situações de “desfiliação” social na forma, como indica Castel (1997), ou seja, que representa a conjunção da perda de trabalho com o isolamento relacional.

Quando questionados sobre “desde quando estão vivendo na informalidade? E como se sentem na informalidade?”, as respostas variaram de 7 meses a 2 anos. À exceção de um deles, que nunca trabalhou, todos permanecem na informalidade. Essa situação faz emergirem nos entrevistados sentimentos negativos variados, e que foram revelados em suas falas, a exemplo de estranho, péssimo, conforme relatam os seguintes respondentes: (E.2): *“Me sinto muito ruim, isso atrasa muito meu lado profissional, eu quero mudar de vida, ter uma renda mensal decente e como estou me sinto péssima”*. Para (E.5): *“Trabalhava antes com pintura de carros e um colega convidou pra trabalhar com pintura de móveis e acabei gostando”*.

Os depoimentos revelam que existe uma angústia em razão da situação de desempregados, mas que, apesar de tudo isso, existe também esperança de mudança de vida, o que poderá advir, inclusive, desse processo de formação profissional.

Quando perguntados sobre “qual o curso que frequenta no PROEJA?” Dos seis entrevistados, quatro estão cursando eletrotécnica e dois estão no curso de eletromecânica. E, ao responderem: “por que escolheu esse curso?” O primeiro entrevistado (E.1) diz que já trabalha numa área a qual ele considera que *“vai agregar ao que faço no meu trabalho informal atual, que é fazendo manutenção”*

*e bombas d'água*". Parece evidente que esse aluno do PROEJA busca uma melhor qualificação profissional. A segunda entrevistada (E.2), do sexo feminino, que sempre trabalhou como empregada doméstica, sem carteira assinada, respondeu: *"Me identifiquei, gosto de mexer com essa área de energia e por isso escolhi"*. Nesse caso, ela sai de uma atividade e busca migrar para outra por considerar que há maior identificação, e isso não deixa de ser também a justificativa de uma qualificação profissional. Sobre a sua escolha, o terceiro entrevistado (E.3) responde: *"Porque vai de encontro (SIC) a minha área de atividade"*. Isso também está diretamente relacionado com a busca de uma melhor qualificação profissional. Já o quarto entrevistado (E.4) justifica sua escolha por uma melhor conveniência: *"Por ser mais perto de casa e ser um colégio muito bom"*.

Com essa escolha, ele parece buscar uma qualidade de vida, por estudar próximo à sua residência, como também espera uma preparação qualificada para seu futuro, pelo valor da instituição, o que também caracteriza a qualificação profissional em um longo prazo. O quinto entrevistado (E.5) aparenta não ter certeza de suas escolhas, no que diz respeito a estar, ou não, no PROEJA: *"Escolhi por acidente. Estudava de manhã e quando vim matricular o meu irmão também se matriculou e fui gostando e continuei"*. O sexto entrevistado (E.6) é um jovem que nunca trabalhou, está em busca do primeiro emprego e continua estudando e revela o motivo da escolha: *"Por causa do mercado. Hoje em dia a gente não pode parar para fazer o que gosta. Eu vou pelo mercado e nem penso no que gosto"*. Portanto, parece ainda indefinido quanto ao seu futuro.

Sobre a pergunta *"desde quando frequenta este curso?"* As respostas dos seis entrevistados variam com o tempo entre um a dois anos, tendo um que está em fase de conclusão. A pergunta: *"por que escolheu a Escola Newton Sucupira?"* Está relacionada à pergunta *"Por que escolheu esse curso?"* De modo que os entrevistados não conseguiram separar a escolha da escola com a escolha do curso, embora, na verdade, sejam tópicos completamente diferentes. Nesse caso, caberia um retorno à escola para esclarecer essas questões, retomando as entrevistas a partir de uma outra abordagem, para entender cada questionamento separadamente.

Sobre a pergunta “o que mudou na sua vida desde que se matriculou no PROEJA?” Dois dos entrevistados disseram que *“nada mudou desde que estou fazendo o curso”*. A explicação mais evidente é que ambos estão desempregados e naturalmente estão em processo de preparação para uma nova colocação no mercado de trabalho, mas eles ainda não conseguem perceber, por estarem fora do mercado. As falas seguintes revelam o que mudou para melhor com relação à autoestima dos quatro entrevistados:

(E.1): *Minha autoestima mudou pra melhor, conhecimento, assim, muitas coisas que eu não sabia estou aprendendo. Mas, principalmente a minha auto-estima que estava lá embaixo e dentro do curso deu pra melhorar bastante.*

(E.2): *Muita coisa mudou, tenho passado 2 anos felizes. O encontro na sala de aula com os colegas e professores é muito gratificante, eu já estou sentindo falta, sei que vou ficar saudosos pensando e fazer outros cursos.*

Perceber a mudança pela autoestima é um dado importante para avaliar o que o PROEJA está fazendo na vida dessas pessoas, para que elas façam o resgate de uma nova identidade.

No que se refere às perspectivas de futuro, a pergunta: “esse curso vai servir para que na sua vida profissional?” As respostas vão na direção de que todos os esforços de agora são uma preparação para um futuro melhor e assim é possível perceber que todos os entrevistados se preocupam em realizar seus sonhos como profissionais bem-sucedidos. O primeiro (E.1) diz que: *“Pra melhorar a minha vida e me qualificar profissionalmente”*; o segundo (E.2) relata: *“Pretendo eu futuramente ser uma ótima técnica e expandir minha carreira profissionalmente”*.

Diante da pergunta “pretende concluir seu curso e continuar os seus estudos até uma formação superior?” Todos os entrevistados afirmam convictos que pretendem continuar os estudos até chegarem a um curso superior se possível. Sobre a questão “O que espera do seu futuro profissional?” As respostas estão muito parecidas, movidas pela esperança e têm a ver com as perspectivas para o futuro dos entrevistados: *“Tenho esperança das coisas melhorarem (Sic) e ter uma melhor qualidade de vida”*;

São inúmeras as conceituações que servem de definição para políticas públicas. A efetivação da representação legal das ações de um governo perante a sociedade é um que melhor se aproxima do que é mais comumente aceito pelos pesquisadores da área. Por assim dizer, referem-se a um conjunto de medidas legais oferecidas à sociedade, nas quais são desenvolvidos programas, são executados planos e projetos com fins de melhoria em diversos setores. Ou ainda, um conjunto de ações desenvolvidas por governos, as quais se traduzem em programas que objetivam produzir resultados ou mudanças na sociedade.

Dye (1986 apud SOUZA, 2006) acredita que política pública é o que o governo escolhe fazer ou não fazer. É uma forma de regulação ou intervenção na sociedade, satisfação de interesses e expectativas da sociedade condicionadas e constituídas por interesses políticos, econômicos e/ou sociais que se materializam mediante a atuação do Estado, por meio de diferentes programas, planos e projetos.

Bonetti (2011, p. 18), por seu turno, apresenta a seguinte definição para políticas públicas:

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, é uma política pública orientada à unificação de ações de profissionalização (nas categorias formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Profissional Técnica de Nível Médio) a educação geral (no nível fundamental e médio), desenvolvida na modalidade consagrada a jovens e adultos (MACHADO, 2006).

Para Machado (2006, p. 38):

O PROEJA se estabelece e ganha significação no contexto de mudança paradigmática e de busca de universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação profissional e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público portador de escolaridade interrompida, fator limitador das chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho.

De acordo com Santos (2006), o aluno/a da EJA foi expulso(a) da escola regular ou a ela não chegou. Está fora da idade considerada “certa” e, na maioria das vezes, é um(a) aluno(a) que trabalha, certamente, na informalidade, ou está à procura de trabalho, não tendo tempo disponível, principalmente no que os professores consideram como tempo ideal para aprofundar seus estudos.

O aluno da EJA é considerado por parte da sociedade um sujeito “desqualificado”, “desfilado” de um sistema de seguridade social que lhe confere o *status* de cidadão. Diante disso, questiona-se: Esse aluno-trabalhador busca, de fato, essa formação e qualificação profissional, visando reverter o *status* de subcidadania em busca de um horizonte real de possibilidades de mobilidade social e de um determinado reconhecimento social?

Nesse sentido, Machado (2006, p. 36) chama-nos atenção:

A elevação da escolarização e a Educação Profissional e Tecnológica precisam também estar associadas aos recursos mobilizáveis para o desenvolvimento local, integrado e sustentável, como estratégia de um projeto soberano e autônomo de país. O Decreto nº 5.840/06, no parágrafo único do seu Art. 5º, determina, assim, que as áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos do PROEJA devem, preferencialmente, ser as que guardam maior sintonia com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento do desenvolvimento socioeconômico e cultural.

O contexto dessa abordagem suscita outra indagação: Esse modelo de empreendimento representa uma chance real de integração produtiva ao

universo formal de trabalho atrelada ao desenvolvimento socioeconômico e cultural, por parte do segmento aqui pesquisado?

Assim, a análise das trajetórias educacionais e de vida torna-se fundamental para a articulação analítica proposta na presente pesquisa, de modo que duas dimensões são objetos de investigação: a primeira atenta para os nexos que se estabelecem a partir das tendências de expansão do trabalho autônomo no mercado de trabalho regional; a segunda está pautada na articulação das dimensões objetivas dos tipos de trajetórias com as suas características ou dimensões qualitativas, representadas pelas diferentes práticas assumidas por esses trabalhadores, alunos do PROEJA.

Em face desses pressupostos, as proposições que nortearam a entrevista visaram principalmente investigar as trajetórias laborais e socioeducacionais dos estudantes matriculados no PROEJA no âmbito do Centro de Educação Profissional da Bahia Newton Sucupira.

Ressalta-se que a possibilidade de realizar a pesquisa, tendo por base um cunho qualitativo, foi o ponto crucial da investigação, principalmente a partir do envolvimento dos discentes, cujo intuito era também o de verificar a perspectiva de vida desses sujeitos, bem como os impactos decorrentes de sua participação, sob o ponto de vista de cada um desses participantes.

Apresentam-se, a seguir, as questões, as subquestões e as categorias que emergiram das informações empíricas, e que, portanto, servem de caracterização e análises, a fim de promoverem as discussões com aprofundamentos.

Quando interrogados sobre que mudou na sua vida desde que se matriculou no PROEJA? O conjunto de respostas apresentou os seguintes pontos:

*(E.1): Até agora, pra ser franco, não tem muita mudança até o momento, pois estou sem serviço. (E.2): Minha autoestima mudou pra melhor, conhecimento, assim, muitas coisas que eu não sabia estou aprendendo. Mas, principalmente a minha autoestima que estava lá embaixo e dentro do curso deu pra melhorar bastante.*

Castel (1997) analisa o conjunto de mudanças mundiais, nas mais diversas áreas da sociedade, do ponto de vista de um grande processo de transição

social, no contexto da modernidade madura, que envolve a mudança do contrato social e afeta tanto as relações de trabalho quanto as relações sociais mais amplas, no âmbito da moradia, vizinhança etc. A análise do conjunto de respostas dadas pelos entrevistados evidencia que 50% deles efetivamente relacionam o curso de formação profissional à sua perspectiva de trabalho.

Para Castel (1997, p. 24), o trabalho se configura para os sujeitos como referência econômica, psicológica, cultural e simbólica na estruturação de suas existências. O trabalho deve ser visto “[...] não apenas como relação técnica de produção, mas como um suporte privilegiado de inscrição na estrutura social”.

Percebe-se que as afirmações dos entrevistados corroboram o pensamento do autor, tendo em vista que embora a inserção profissional não tenha se efetivado, a permanência no curso situa-se no campo da inscrição na estrutura social, pois o aumento da autoestima e o estímulo ao estudo, citados pelos entrevistados, servem como meios para atingimento de objetivos, além da formação técnica profissional.

Ainda, para Castel (1997), os indivíduos que enfrentam situações marginais estão envolvidos em um duplo processo de desligamento: em relação ao trabalho e em relação à sua inserção relacional. Tal situação se agrava ainda mais, conforme argumentam Antunes (2000) e Borges (2007), quando um longo ciclo de mudanças nas relações de trabalho, nas últimas duas décadas do século XX e nos primeiros anos do século XXI, vem afetando diferentemente as várias gerações de trabalhadores e as suas famílias. Isso pode ser sintetizado em algumas poucas palavras: perdas, precariedade e insegurança nas relações de trabalho pela redução da regulação no mercado de trabalho e padrão de competitividade.

As afirmações dos entrevistados evidenciam todas essas constatações, conforme pode ser percebido a partir do conjunto de afirmações que seguem, quando se pergunta: esse curso vai servir para que na sua vida profissional? (E.1): *“Pra melhorar a minha vida e me qualificar profissionalmente”* e (E.2): *“Pretendo, eu futuramente ser uma ótima técnica e expandir minha carreira profissionalmente”*. Os entrevistados evidenciam o desejo de continuidade nos estudos, por meio do ingresso num curso de nível superior; contudo, atentam para as dificuldades dessa inserção devido a diversas situações, como evasão, dificuldades

de aprendizagem, desejo de formação numa área diferente da que trabalha até níveis de baixa autoestima que podem convergir para a insatisfação, decepção e desmotivação, o que, conseqüentemente, os leva a abandonar os referidos cursos.

Pode-se também ressaltar que, por desconhecimento ou por medo da não valorização da profissão, os cursos do PROEJA ainda não se constituem em uma opção para muitas pessoas que se encontram na mesma situação de desfiliação. Assim, quando perguntado se pretende concluir seu curso e continuar os seus estudos até uma formação superior, algumas respostas: (E.1): *“Com certeza! Pretendo fazer o ENEM, concluir agora o que não fiz antes. Com essa idade eu tenho outra cabeça para seguir meus estudos.”* (E.2): *“Sim. Quero ser uma técnica ou engenheira, sei lá, alguma coisa bem melhor do que estou agora estudando.”*

Percebe-se, entre os entrevistados, a valorização e o desejo de uma formação profissional de nível superior. Contudo, quando se analisa o cenário do mercado de trabalho e sua forte tendência à intensificação da sua precarização, numa escala que se configura para além da diminuição da importância dos postos de trabalho formal e no aparecimento de novas configurações, tem-se a afirmação de a afirmativa de Druck (2008), que chama a atenção para uma das dimensões da precarização social na contemporaneidade, que se refere ao reconhecimento, à valorização simbólica, ao processo de construção das identidades individual e coletiva, tornando mais complexa a alienação ou estranhamento do trabalho.

Mesmo diante de um cenário no qual as mais diversas políticas públicas estejam sendo implementadas e concretizadas, e no qual que a expansão das ofertas de cursos profissionalizantes aponte para sua efetividade, não está clara a maneira como esses profissionais poderão ser absorvidos no âmbito do mercado formal.

Nesse sentido, quando questionados quanto acerca do que esperam do futuro profissional, o conjunto de respostas demonstra o forte desejo de mudança de atual condição dos depoentes, tendo a formação como o principal meio para essa transformação: (E.1): *“Tenho esperança das coisas melhorar e ter uma melhor qualidade de vida”*.

Independentemente da perspectiva de análise – se referente ao campo do direito à educação, propriamente dito, ou se quanto ao acesso desta como meio de transformação social e inserção no mercado de trabalho –, o que se torna imprescindível considerar é que o principal objetivo a ser perseguido é a necessidade da ampliação do acesso, tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo, implicando na adoção de políticas de estado compromissadas com a realidade social.

Saviani (2006) afirma que trabalho e educação são atividades especificamente humanas, o que significa dizer que apenas o ser humano trabalha e educa. Questiona assim sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação, trazendo a seguinte pergunta: Quais são as características do ser humano que permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou, ainda: o que está inscrito no ser do homem, que lhe possibilita trabalhar e educar? Esses questionamentos também corroboram a justificativa da importância desta pesquisa nos seus mais diversos aspectos.

Silveira (2012), ao analisar a formação de trabalhadores no contexto da reestruturação produtiva, cita que os objetivos da reforma do Ensino Médio e do Ensino Técnico, explicitados no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, deixam claro que a educação profissional visa à aproximação da escola com o setor produtivo.

## CONCLUSÃO

Não obstante, faz-se necessário refletir sobre as diferenças quanto aos sistemas de educação e de emprego, pois, apesar de estarem atualmente pautados na Constituição Federal, carregam em si mesmos histórias e significados completamente diferentes.

Dáí porque muitos autores falam em “economia pós-industrial”, “sociedade pós-capitalista”, da necessidade de reconfiguração do conceito de trabalho, de “trabalhador do conhecimento”, além de inúmeras outras denominações que, num contexto de mudanças e quebra de paradigmas reposiciona o homem na sociedade. Contudo, à medida que cresce o incremento na composição orgânica

do capital, com o advento e evolução das novas práticas gerenciais e o desenvolvimento da tecnologia da informação, torna-se necessário o investimento na formação e qualificação do trabalhador aliada à perspectiva de cidadania.

Nesse sentido, através da análise das trajetórias educacionais, de trabalho e vida buscou-se, perceber e analisar tanto as articulações analíticas entre as causas de expansão do trabalho autônomo no mercado de trabalho regional e as dimensões objetivas dos tipos de trajetórias às suas características ou dimensões qualitativas, representadas pelas diferentes práticas assumidas por esses trabalhadores, alunos do PROEJA quanto a importância do programa no contexto da educação profissional e principalmente na vida das pessoas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. A. *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. Campinas, SP: Cortez: UNICAMP, 1995.

ANTUNES, R. A. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

BONETI, L. W. *Políticas Públicas por Dentro*. Florianópolis. Editora UNIJUI. 2011.

BORGES, Â.; DRUCK, G. Terceirização: balanço de uma década. *Caderno CRH*. n. 37, p. 181-215, jul./dez. 2002.

BORGES, Â.; FRANCO, Â. Economia informal da RMS: verdades e mitos. *Bahia Análise e Dados*. Salvador, v. 9, n. 03, p. 69-89, 1999.

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a “desfiliação”. *Caderno CRH*, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

DEDECCA, C. S. Desemprego e regulação hoje no Brasil. *Cadernos de Discussão* 20, Campinas, 1996.

DEDECCA, C. S. Emprego e qualificação no Brasil dos anos 90. In: OLIVEIRA, M. A. de (Org.). *Reforma do Estado e políticas de emprego no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1998. p. 269-294.

DIEESE. *Política de Valorização do Salário Mínimo: considerações sobre o valor a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2010*.

DRUCK, G. Globalização e reestruturação produtiva: o fordismo e/ou japonismo. *Revista de Economia Política*, v. 19, n. 2, p. 74, abr./jun. 1999.

DRUCK, M. G.; FRANCO, T. A precarização do trabalho no Brasil: um estudo da evolução da terceirização no Brasil e na indústria da Bahia na última década. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, Buenos Aires, v. 13, p. 97-120, 2008.

IBGE. *Estudos pesquisas. Q. Informação geográfica*. Brasil. 2002.

IPEA. *Dimensão, evolução e projeção da pobreza por região e por estado no Brasil*. Brasília, DF, 2010.

MACHADO, L. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Salto para o futuro*. [Brasília, DF: MEC], 2006. Boletim 16.

SANTOS, S. V. O Proeja e o Desafio Das Heterogeneidades. Salto para o futuro. *Boletim 16*. p. 8-21, 2006.

SAVIANI, D., Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34, [s.l.], jan./abr. p. 23-38, 2007.

SILVEIRA, Z. S. Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. 2007. 311 f. Dissertações (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. *Sociologia*, n. 16, Porto Alegre, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 maio 2015.



**PARTE 2**

**PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

**DOS DOCENTES DAS**

**ESPECIALIZAÇÕES**



# **POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÚBLICA DA BAHIA**

Marize Souza Carvalho  
Cristina Kavalkievcz

## **INTRODUÇÃO**

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia/Superintendência de Educação Profissional (SUPROF) de posse de acúmulo legal, teórico, didático, e avaliativo da Educação Profissional nos últimos anos no Brasil e na Bahia (2007, 2008 e 2011), realizou em 2012 em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), um Programa de Apoio ao Desenvolvimento Pedagógico da Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino. Entre as diferentes ações, a projetos de formação continuada para os/as professores/as e gestores/as da Educação Profissional em exercício nos Centros Estaduais e Territoriais (CEEP/CETEP), Unidades Escolares compartilhadas e ainda nas Unidades Escolares Exclusivas de Educação Profissional que integram a Rede Estadual de Ensino da Bahia. A proposta foi planejada e executada em regime de colaboração com a equipe técnica pedagógica da SUPROF e do grupo de pesquisa da UNEB (2013-2016).

Essa proposta explora elementos teórico-pedagógicos que se consolidaram no Brasil a partir da publicação do Decreto Federal nº 5. 154 de 23 de julho de

2004, primeira gestão do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a qual restabeleceu articulação entre Educação do Ensino Médio e a Educação Profissional como possibilidade de ensino integrado, retirada pelo Decreto Federal nº 2.208/1997 da era Fernando Henrique Cardoso (FHC). O decreto do Presidente Lula, permitiu as condições para ações de políticas públicas de Educação Profissional na Bahia, com elementos de uma educação humana-omnilateral, e no projeto de formação dos profissionais da rede, a ampliação de referenciais dos/as educadores/as sobre os fundamentos filosóficos e pedagógicos, no currículo, na organização do trabalho pedagógico e no trato do conhecimento com intermediação de proposta teórico-metodológica da formação integral para aqueles e aquelas que vivem do trabalho. Isto foi no aspecto da política de educação básica, fundamental para a construção de outra situação, superadora da educação dual que foi historicamente submetida à classe trabalhadora no país neste nível e modalidade de ensino.

A formação continuada dos/as educadores/as desenvolvida nessa parceria histórica entre a gestão da política pública e a Universidade foi pensada e executada no conjunto das ações da Política Estadual da Educação Profissional, com condições igualitárias de participação para todos/as e com garantia de infraestrutura, logística (transporte hospedagem, alimentação) materiais didáticos, bem como, para o pessoal técnico administrativo e de acompanhamento do desenvolvimento e resultados do projeto proposto.

Assim, no âmbito da política de educação profissional do estado, a formação continuada é uma ação estratégica da SUPROF para universalização do direito a uma educação integrada dos Jovens e adultos trabalhadores. A ação também permitiu a universidade, e grupo de pesquisa e de ensino, aproximar-se dos CEEP, CETEP e demais unidades escolares ofertantes da Educação Profissional do Estado, com uma proposta mais alargada de educação e mais próxima aos interesses e demandas da classe trabalhadora. Tal desafio decorre por compreender que a luta pelo acesso à educação, socialmente referenciada e qualificada, exige a organização e mobilização de gestores/as, professores/as, alunos/as e toda comunidade no enfrentamento do modelo hegemônico econômico-educacional, que imprime a escola pública uma estrutura desigual, no acesso e

apropriação do conhecimento da juventude, negando a elevação da escolarização e o direto ao trabalho.

A política de Educação Profissional da Bahia como consta no projeto da SUPROF (2008) e referendado na proposta do Curso de formação da UNEB (2012), foi assumida como política pública de Estado, com uma oferta de mais de 60 mil matrículas em 34 Centros Estaduais, 32 Centros Territoriais de Educação Profissional e 89 Unidades Escolares compartilhadas, nos 27 Territórios de Identidade de Bahia, distribuídos em 119 municípios. Nesses, são ofertados 12 Eixos Tecnológicos contemplados de acordo com a regulamentação do MEC no *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (CNCT), correspondendo na Bahia a 80 cursos (Censo Escolar 2011), levando a Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia à posição de segunda maior rede estadual do Brasil. (INEP, 2013)

Para sua consolidação, estabeleceu-se entre 2007 e 2010 um marco regulatório mínimo, imprescindível a sua institucionalização por meio da Lei nº 10.955 de 21 de dezembro de 2007 e do Decreto nº 11.355, de 4 de dezembro de 2008, criando os Centros Estaduais e os Centros Territoriais de Educação Profissional, espaços estratégicos de atendimento às demandas do desenvolvimento socioeconômico e ambiental local.

Caracteriza-se pela oferta de: Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI) – para estudantes concluintes do Ensino Fundamental, período de quatro anos; Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral (EPITI) – para estudantes concluintes do Ensino Fundamental, período de 03 (anos) anos; Subsequente ao Ensino Médio (PROSUB) – Educação para estudantes concluintes do Ensino Médio na rede pública de ensino e que pretendem ter uma formação técnica profissional específica, período de dois anos; Educação Profissional Integrada ao Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA Fundamental) elevação da escolaridade na etapa do Ensino Fundamental II com Qualificação Profissional e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA Médio) elevação da escolaridade na etapa terminal da Educação Básica (Ensino Médio) com formação técnica profissional, destinada ao estudante a partir de 18 anos de idade, que não teve oportunidade de concluir o Ensino Fundamental ou o

Ensino Médio e que deseja a qualificação e formação profissional. Tais articulações não são apenas nomenclaturas, corroboram com o saber fazer com os demais saberes, assegurando o que chamamos de formação integral e integrada aos diversos campos do conhecimento.

Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional* (Resolução nº 06 de 20 de setembro de 2012-CNE/CEB), a formação integrada à Educação Profissional Técnica, em quaisquer das suas formas de oferta, traz a concepção que a formação geral do/a aluno/a deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, sejam nos processos educativos, tais como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; seja na formação inicial ou qualificação profissional, seja na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e ou na Tecnológica, bem como nos demais cursos superiores.

Foi desta “rápida expansão” na Bahia, que o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio Econômico (DIEESE) pode avaliar o que denominou de matriz de problemas da rede pública de ensino da Educação Profissional em denso estudo metodológico:

Trata-se de construir indicadores, quantitativos e qualitativos, que permitam avaliar a evolução da oferta de Educação Profissional – número de vagas, adequação e qualidade – em relação às demandas e necessidades oriundas do mundo do trabalho e do desenvolvimento dos Territórios de Identidade. (DIEESE, 2012, p. 23)

Na pesquisa realizada pelo DIEESE em parceria com a SUPROF, observa-se grande avanço da oferta da educação profissional pública, especialmente entre 2006 a 2011, entretanto a política pública torna-se frágil, quando analisada no âmbito da oferta dos cursos técnicos de nível médio e a demanda do mundo do trabalho na perspectiva do desenvolvimento do Território de Identidade, bem como, em relação ao quantitativo de vagas e também de docentes habilitados para lecionar nos cursos. Para o Dieese (2012), parte desta fragilidade se justifica pela dimensão e diversidade do estado da Bahia e por se tratar de uma política pública recente, ainda em implantação, como analisado:

Além da quantidade de docentes, a qualidade dos cursos oferecidos pela rede depende também da qualificação e formação desses/as professores/as. Esta questão engloba tanto a formação dos/as docentes, em termos de grau de escolaridade adquirido, quanto a qualificação específica e formação continuada. (DIEESE, 2012, p. 45)

A qualificação dos docentes necessita de teoria educacional e pedagógica consistente, teoria capaz de orientar a prática educativa e a forma como essa prática se desenvolve. E na atualidade, cabe perguntar sobre, qual o papel e função social da escola no desenvolvimento do capitalismo e da sociedade do conhecimento? Tal perspectiva histórica de acordo com Freitas (1995) se reproduz na organização do trabalho pedagógico e se desenvolve em dois níveis: no trabalho pedagógico da sala de aula e na organização do trabalho da escola em geral, pois encerram relações e objetivos sociais que medeiam e produzem limites ou possibilidades ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, expressam as contradições das mesmas. (FREITAS, 1995, p. 94)

Do mesmo modo afirma: “a pressão que a classe dominante exerce sobre a escola, esta tende a reproduzir os valores do capital”. (FREITAS, 1995, p. 94) Contraditoriamente, se desenvolvermos o trabalho pedagógico numa perspectiva favorável aos/as trabalhadores/as, a escola cumpre o seu papel de assegurar o acesso à cultura elaborada e pode também ser um espaço de contestação e não meramente de reprodução social. É desta formação que os trabalhadores historicamente ampliam suas lutas pelo direito ao acesso e qualidade da educação básica.

Porém, é notório o contingente de cursos sem esta concepção de origem. Isto porque o tipo formação dos/as professores/as, quando executados estão predominantemente sendo realizadas pela iniciativa privada com cursos fundamentados por teorias idealistas, pragmáticas utilitaristas que sustentam o ideário do mercado autorregulador como parâmetro das relações sociais. Frente ao ideário mercadológico, tais cursos, não desvelam as contradições da realidade e da escola, conseqüente a metodologia empregada não é capaz de instrumentalizá-los para uma prática pedagógica emancipadora. Mas, não basta constatar ausências e dificuldades. Além de constatar, eles/as tem que ser capazes

de explicar o que determina esta situação. E esta explicação tem que ir a raiz da gênese e da história.

Trata-se de compreender a importância do trabalho, como princípio fundante na constituição do gênero humano, e sob a contingência das necessidades dos/as trabalhadores/as.

O trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais para a educação profissional nos termos da lei em vigor, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos, e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho. (FRIGOTTO, 2012, p. 75)

Recolar esta premissa é fundamental para os Cursos da Educação Profissional. É defender na essência um currículo integrado, levando em conta as problemáticas significativas da área e da realidade com direcionamento da política de formação com elementos de uma Educação Politécnica. **Trata-se de avançar na direção** de constituir o ensino integrado como política pública educacional, fortalecendo a rede de ensino com formação específica para professores/as, gestores/as e técnico/as administrativos/as, promover concursos públicos, planos de carreira e a melhoria da estrutura física, material e tecnológica das escolas, objetivando e validando trabalho como princípio educativo, na teoria e na prática.

### **CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA BAHIA: BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS**

Conforme o Projeto Político Pedagógico da Educação Profissional no Estado, a formação dos educadores concretiza-se como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento e de transformação social. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012) Tem como objetivo, formar educadores/as para atuação na educação profissional, aptos a fazer a gestão de processos educativos na escola e na comunidade (intervenção social), e desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos autônomos e criativos, capazes de

produzir soluções para questões inerentes a sua realidade, vinculadas à construção de um projeto histórico da classe trabalhadora. O curso ofereceu 1.660 vagas para professores/a se gestores/as dos 27 Territórios de Identidade da Bahia com carga horária de 450 horas, sendo 300 horas presenciais e 150 horas à distância nos cursos de Especialização em Metodologia de Ensino para Educação Profissional para docentes, foram 1.620 vagas e Especialização em Gestão da Educação Profissional para gestores/as, 40 vagas. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012)

No projeto de formação esboçado, pela universidade e a Superintendência, a referência principal é a formação humana e os mundos do trabalho, considerando que não é possível a formação do/a estudante nessas dimensões se a formação do/a formador/a, inicial e ou continuada. No caso de outros professores que estiverem com outras referências idealistas e pragmáticas. O foco da educação é o/a educando/a, enquanto sujeito histórico, suas problemáticas e sua contextualização, seu ambiente socioambiental e profissional. Com aprofundamento da concepção de conhecimento, ele se posiciona crítico ante a ciência moderna, ante aprendizagens e organização da escola. A proposta foi desenvolvida através do trato com o conhecimento, considerando outra forma de organizar o trabalho pedagógico para formação humana, tendo como diretriz, o trabalho como princípio educativo, princípio central da Política de Educação Profissional da Bahia. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 20)

Particularmente, nessa diretriz, a premissa histórica filosófica e que realidade existe independentemente da consciência que temos dela e que, portanto, as condições materiais determinam a consciência com a qual nos apropriamos dessa realidade, e no meio educativo, diz respeito como nos tornamos seres humanos nas relações sociais de produção e reprodução da vida: as formações econômicas e o modo de vida.

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade,

a base concreta sob a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual corresponde determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente determina a sua consciência. (MARX, 1983, p. 184)

Carvalho (2015) referenda em Marx (1983), apresenta como ao longo da história da humanidade, podemos constatar diferentes formações econômicas, e suas respectivas relações de produção dos bens materiais e espirituais necessários para manter a vida. Essa é a primeira condição da existência, visto que para garantir a sua vida a humanidade tem que criar as condições de sua existência, e o faz pelo trabalho no intercâmbio com a natureza e com os outros seres humanos. Analisa como se davam as relações do homem com a natureza e com seus semelhantes, no comunismo primitivo, no modo de produção asiático, no período do escravismo, no período feudal e agora, como se dão às relações no modo do capital organizar a produção dos bens materiais e imateriais.

É visível o processo contraditório da vida material que se organiza a vida social política e espiritual. Pelo conflito entre as relações de produção – formas de propriedade e relações de trabalho – e de determinado nível de desenvolvimento das forças produtivas: ciência, técnica, forças de trabalho. (CARVALHO, 2011, p. 34-39)

Ao assegurar as condições de existência, foi sendo desenvolvida a cultura, o conhecimento, e, dentro do qual, muito recentemente na história da humanidade, também o conhecimento científico e a ciência como força produtiva. (SAVIANI, 2005) De um modo de produção ao outro, podemos constatar como ocorreu e ocorre até a atualidade, a passagem do acervo cultural de uma geração a outra. A educação foi, portanto, enquanto fato histórico, se desenvolvendo na transição destes modos, dentro de condições objetivas que determinam os rumos que pode ter o processo de formação humana, ou seja, o processo de nos tornarmos seres humanos. (SAVIANI, 2005) Contudo, a vida material possui na história níveis de generalizações diferenciadas. “As objetivações, produtos materiais e imateriais do trabalho humano passam a fazer parte da história da

humanidade, e passam com isso a influenciar e sofrer influência dessa história”. Carvalho (2011) O que ele cria é transmitido para outrem, formas, culturas se generalizam e se universalizam formando o SER social. Resultado das relações de produção, as objetivações são sempre produto da construção social, mas o resultado material ou não, é apropriado por uma minoria detentora dos meios de produção e instrumentos de produção, ou seja:

[...] o desenvolvimento do SER social jamais se expressou como igual desenvolvimento da humanização de todos os homens, ao contrário, até nossos dias o preço do desenvolvimento do SER social tem sido uma humanização extremamente desigual do legado histórico. (PAULO NETTO, 2011, p. 34)

Nessa perspectiva, dito de outra forma, Paulo Netto (2011) sinaliza a riqueza de toda sociedade é composta pelo acúmulo, ao longo do tempo, daquilo que as gerações vão produzindo: estradas, fábricas, fazendas, prédios, cidades, portos, navios, conhecimentos, etc., na medida em que vão sendo produzidos, aumentam a riqueza total da sociedade ao mesmo tempo em que avançamos produzindo humanização, retrocedemos nesta mesma humanização: produz-se ciência, filosofia, arte, literatura, tecnologia etc. Produz-se guerra, violência, miséria, fome, doenças, destruição do meio ambiente. Mesmo assim, o motor da história ocorre com as transformações econômicas e sociais e a luta de classe.

Na atualidade, a orientação da educação é, portanto, determinada pelas relações trabalho-capital, onde prevalece a necessidade do capital de reestruturar o processo produtivo (reestruturação produtiva) incrementando a ciência e tecnologia para aumentar a produtividade e os lucros;<sup>1</sup> ampliar mercados consumidores através da formação de áreas de livre comércio; de repartir o mundo entre os imperialistas, objetivando o domínio de reservas energéticas, matérias primas, mão de obra barata; realizar reformas estruturais no Estado derrubando conquistas dos/as trabalhadores/as; e amenizar os impactos da pobreza inerente ao capitalismo.

---

<sup>1</sup> Reestruturação produtiva é uma estratégia do capital para recompor sua hegemonia. Edmundo Dias (1997) em sua obra apresenta elementos consistentes a respeito.

A busca pela maior inserção e manter-se no mercado de trabalho, faz com que a própria classe trabalhadora se envolva no processo de alienação vigente de formação no capitalismo. Frente ao desemprego estrutural e exército de reserva, os/as trabalhadores/as, submetem-se a formações aligeiradas para ocuparem postos de trabalho parcial, precário e temporários.

Essa é a grande contradição da educação na atualidade. A educação que deveria servir para a emancipação, para a desalienação, serve para a dominação, para a reprodução. (MÉSZÁROS, 2002, 2003, 2005, 2006) E isto se dá de maneira violenta conforme podemos constatar com fatos e dados da educação em geral, e especificamente na educação para o trabalho ao longo da história.

Desde a Antiguidade Clássica – modo de produção escravista – até os tempos atuais, a humanidade vive a distinção das classes sociais, na qual o excedente, a propriedade privada dos meios de produção, com a divisão social do trabalho, ordena quem usufrui maior poder, como também, quem usufrui e vive do trabalho alheio. Consequentemente, o trabalho assalariado surge por meio dessas contradições existentes entre as classes, possibilitando em algumas situações a concentração de bens para uns, através do ato de explorar o/a trabalhador/a.

Com a Revolução Industrial e o amadurecimento da burguesia, se estabeleceu as duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. Segundo Lessa e Tonet (2011, p. 69):

O que caracteriza a sociedade capitalista frente aos modos de produção anteriores é a redução da força de trabalho a mera mercadoria e, portanto, o desprezo absoluto das necessidades humanas. O resultado é o individualismo burguês: a redução da coletividade a mero instrumento para o enriquecimento privado dos indivíduos.

A essência do modo de produção capitalista está justamente na separação radical entre o produtor e os meios de produção. As classes sociais modernas, burguesia e proletariado, na determinação de suas relações históricas, se caracterizam pela posição que ocupam frente aos meios de produção. Conforme Marx, estas classes, antagônicas, têm sua origem e se processam na história pela metamorfose da exploração feudal em exploração capitalista, realizada no

percurso próprio do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Neste processo a burguesia desapropria os camponeses e artesãos da sua relação com a terra e os meios de produção, criando uma classe desprovida de qualquer relação com os meios de produção, existindo com uma única propriedade; a sua força de trabalho. No intervalo do século quatorze ao início do século dezoito, este processo de expropriação se realiza de forma brutal, segundo Marx (2000), a ferro e fogo.

A exploração do homem pelo próprio homem surge assim como um movimento histórico em que as relações de classe e as suas concomitantes formas de propriedade se transformam como resultado da ação das classes em luta pelos seus interesses específicos. Até o presente, cada época histórica tem uma classe que domina as demais classes, impondo pela repressão/coerção, de forma a naturalizar para as gerações seguintes o seu domínio como uma realidade sempre existente.

A compreensão desse processo é importante considerando que a sociedade capitalista se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais, conseqüentemente projetos históricos de educação antagônicos, que na Educação Profissional tem sua expressão maior na dualidade histórica entre educação profissional e educação básica, haja vista, que o modo de produção capitalista se nutre da divisão social e técnica do trabalho – ao mesmo tempo em que a alimenta –, separando trabalho intelectual e trabalho manual, primeiramente nas relações de trabalho mas mercantilizado no conjunto das relações sociais. Exigindo do sistema e da escola que se estruture de forma dual no sentido de fortalecer o metabolismo do capital. Pois, onde impera o modo de produção capitalista, tem-se claro, exploração do homem pelo homem e a desumanização do ser social, ou seja, o sujeito alienado pela divisão técnica do trabalho. Este sujeito não reconhece seu trabalho e a produção social como fruto das relações sociais produzidas pelos próprios homens.

Reconhecendo-se essa premissa, torna-se imprescindível a luta diária pela formação integral dos/as trabalhadores/as, bem como, da defesa histórica e necessária da função da escola de fomentar em cada sujeito singular os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, essenciais para o processo

de socialização e para que os sujeitos escolares conheçam/contextualizem as várias desigualdades acentuadas nos diferentes grupos e espaços dos mundos do trabalho e possam avançar do seu patamar de compreensão e ação sobre os diversos mecanismos impostos pela sociedade burguesa ao limitar o acesso e a permanência da classe trabalhadora ao processo de escolarização.

Desse modo, toda educação é posicionamento de classe. Se por um lado a escola aparece como espaço para apropriação do conhecimento elaborado pela humanidade e de formação humana de modo a ser instrumento de transformação das desigualdades sociais, por outro, no atual contexto histórico, continua sua função de reprodutora da ideologia da classe dominante e espaço para desenvolver aptidões nos indivíduos e competências para assegurar a existência deste sistema baseado na exploração da natureza e na exploração do trabalho humano. (CARVALHO, 2011)

Contudo ao/a professor/a para qual o sistema designa esta função, não desempenha esta tarefa baseado/a em suas vontades e desejos, o faz determinado/a pelas condições objetivas e subjetivas da sua existência, e pela determinação do que lhes foi legado, o faz sob a pressão que as relações de trabalho em geral na sociedade exercem sobre a escola. Em contradição, e como possibilidade, a depender da correlação de forças expressas na luta de classe, o fará com teorias pedagógicas que explicam os rumos da formação humana, os rumos dos projetos de sociedade, os rumos do ensino e da aprendizagem que interessa a classe trabalhadora. (CARVALHO, 2011)

Sobre isso, Frigotto e Ciavatta (2002, p. 12) argumentam a respeito de quais pilares devemos pautar a formação para a classe trabalhadora nos dias atuais e para o futuro da humanidade.

[...] uma concepção de educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na ideia de direito subjetivo de cada ser humano. Uma educação plurilateral ou politécnica, formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de emancipação humana.

Nessa perspectiva, o papel insubstituível da educação escolar, neste cenário, está no desenvolvimento das propriedades essenciais do indivíduo, com a clareza que a verdadeira educação é a transformação histórica do ser em direção a um ideal humano superior, que segundo Duarte (2004), tendo esse ideal à abolição das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, para que ele possa objetivar sua atividade vital de modo consciente, social, universal e livre. O que implica ver o papel político da escola atrelado ao seu papel pedagógico e, mais, dimensionar a prática pedagógica, em todas suas características e determinantes e intencionalidades o que transparece um compromisso político ao garantir que o processo de ensino e aprendizagem esteja a serviço da mudança necessária. (BAHIA, 2013)

Nesse texto, coube-nos indagar: quais os limites teóricos, políticos e pedagógicos para implementação da Educação Profissional na Rede Pública Estadual da Bahia para além do atendimento das necessidades de qualificação para o mercado e que vise a formação dos jovens e adultos em suas múltiplas dimensões?

Examinado os marcos legais, Projeto base da SUPROF (BAHIA, 2013), bem como a Especialização, podemos inferir haver em construção uma política pública de Educação Profissional na Bahia. Tem sua materialidade de origem nas lutas mais gerais por educação e por políticas públicas no Estado. E teve sua função social redirecionada, mesmo que em tese, para trabalho, ciência e tecnologia submetidas a uma racionalidade ética de desenvolvimento social e humano e não exclusivamente para o mercado. Para além de uma formação técnica com conhecimento empírico, a Educação Profissional de caráter criativo e crítico, bem como, compreensão dos determinantes sociais, econômicos e políticos dos processos produtivos faz-se presente em ambos projetos.

Enquanto concepção e práxis político-pedagógica, verifica-se a dimensão da politécnica, cuja base teórica social é o materialismo histórico dialético e teorias educacionais emancipadoras (Pedagogia Libertadora, Pedagogia Histórico-Crítica, Pedagogia Socialista), considera o desenvolvimento histórico da ciência e a técnica para o desenvolvimento humano, e não, para o desenvolvimento da produção.

Na atualidade brasileira, o termo foi recolocado nas lutas dos movimentos sociais e setores progressistas no início da década de 1990, em oposição à reestruturação produtiva frente à crise do capital e apolítica neoliberal de educação. É recente e representa a resistência da classe trabalhadora, ou seja, daqueles/as que vivem de sua força de trabalho, na luta pelo direito a serem humanos e, portanto, acessarem os bens culturais, entre os quais, a escola, e a educação escolarizada. É importante ressaltar que nos pressupostos da concepção político, filosófica e pedagógica da Educação Profissional da Rede Estadual não se encontra o termo politécnica, porém o acolhimento desta compreensão se demonstra clara na perspectiva formação dos docentes e na proposta curricular do/a estudante presentes na base conceitual desta política pública.

A Política Estadual de Educação Profissional exige uma reflexão sobre as bases pedagógicas indicando em que medida é possível no sistema educacional vigente, uma formação humana que supere a formação alienada? E quais elementos fundamentais foi possível defender na organização do trabalho pedagógico de educandos/as e educadores/as nos CEEP, CETEP e demais escolas que integram o sistema de ensino?

Isso implicou para a equipe pedagógica da SUPROF/UNEB, superar uma relação mecânica entre trabalho e ciência para torná-las parte orgânica da vida escolar dos/as estudantes. O faz quando apresenta o trabalho como princípio educativo, como categoria fundante do ser social. Porém, não é qualquer tipo de trabalho humano que deve estar na escola, mas sim, o próprio estudo do trabalho humano socialmente útil que determina as relações sociais entre os seres humanos. É neste escopo que a dimensão do trabalho se apresenta no projeto base da formação dos docentes. E, a partir dele, a relevância da ciência e da tecnologia na tarefa de melhoria das condições de vida e na possibilidade de dilatar o tempo livre do ser humano. Trata-se, segundo Ciavatta (2010), de uma educação voltada à superação da divisão social do trabalho determinado por uma sociedade cindida em classes, de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado e desobrigado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua apropriação sócio-histórico-cultural.

Trata-se de assumir, no que é possível nos limites da estrutura e da organização, uma educação integral e integrada (politécnica), no sentido de combinar a inserção direta dos/as jovens e adultos/as trabalhadores/as, em formas mais avançadas de trabalhos associativos e cooperados. Na educação Profissional da Bahia, na prática de intervenção social dos educadores (as) e educandos (as) nas comunidades das escolas.

Machado (2013) durante a aula inaugural do Curso de Especialização de Metodologia do Ensino na Educação Profissional na UNEB, analisou-se a proposta pedagógica, no marco da Escola do Trabalho de Pistrak (2000), e da Escola Unitária, Gramsci (1978), identifica na proposta concepções subjacentes aos dois autores. Isso porque, ambos favorecem a solução de problemas escolares de forma orgânica entre conteúdos escolares e problemáticas da realidade, a partir do materialismo histórico dialético, com apropriação da vida material na relação capital-trabalho. Segundo Lucilia Machado (2013), o desafio estaria em investir numa organização curricular e pedagógica que possibilitasse uma contra hegemonia à produção social vigente, a qual precariza e desqualifica a escola e expropria do conhecimento milhares de trabalhadores/as da escola pública.

Nesse sentido, o projeto de formação continuada dos educadores(as) da Educação Profissional da UNEB/SUPROF, seria inovador, quanto ao exercício da dimensão teórica do currículo integrado e do desenvolvimento de tecnologias Sociais, dando suporte aos educandos(as) para enfrentar os problemas encontrados na realidade. Mas não basta constatar. Segundo Almeida (2010), para alterar a organização da escola, é necessário ter as condições concretas e objetivas para apreender. É necessário também reconhecer as categorias da escola capitalista, pois são elas que balizam e conformam os interesses e objetivos da classe dominante, sendo que as mesmas apresentam-se num movimento dialético a dinâmica da escola e da sala de aula e a sociedade.

Tendo como diretriz o Trabalho como Princípio Educativo, Antonio Gramsci pode desenvolver densa crítica à escola dual, seja elementar, média ou superior introduzindo o debate da escola única inicial de cultura geral para todos(as) Sua concepção de escola unitária, traz uma educação que supera a organização

teórico-prático, dos que pensam e executam, selecionando os conhecimentos científicos específicos para aqueles que vão assumir posição de mando e os conhecimentos técnicos para aqueles que vão assumir postos de trabalho. A concepção de Escola Unitária intencionou que a educação propiciasse aos/as filhos/as da classe trabalhadora condições para superar as enormes dificuldades entre pensar e aprender, teoria e prática e, ao mesmo tempo, inseri-los/as no processo produtivo, com o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.

Assim, para Machado (2013), a base unitária da escola gramsciana está numa sólida articulação na formação de dimensões: científicas, tecnológicas, culturais e pedagógicas (cognitiva, ética, política, afetiva). Sendo o currículo síntese de síntese, da universalidade concreta a ser realizada a partir do contexto real e sensível dos/as alunos/as e comunidades, resgatando os/as educandos/as como sujeitos históricos, como participantes ativos. Daí defender as unidades de aprendizagens como globalizadoras e aglutinadoras de conteúdos diversos (núcleos unitários). Por sua vez, a finalidade da escola estaria concentrada na formação geral e tecnológica compatível com as exigências do trabalho na contemporaneidade e pela conformação de uma nova concepção de sociedade. Imprescindível na escola o desenvolvimento da maturidade e capacidades de pensar, estudar, criar, de se orientar e ter iniciativa para a inserção de forma crítica e ativa na vida social com autodisciplina intelectual, da autonomia moral, dos valores fundamentais para o exercício do controle sobre os dirigentes e a constituição da nova sociedade.

Para Machado (2013), a pergunta deixa de ser: que competências o mercado exige para um determinado posto de trabalho, para diferentes ocupações e passa a ser que conhecimentos são constituintes da formação integral do sujeito, competente tecnicamente, crítico, autônomo e emancipado?

De forma embrionária aparece nos discursos dos/as educadores/as respostas a essa indagação. Durante o módulo 1 (Trabalho-Educação), em Salvador, os/as alunos/as cursistas da turma foram indagados sobre o impacto na prática pedagógica. Embora percebam nas escolas uma prática predominante tecnicista e tradicional, exemplificam um avanço na educação profissional da Bahia, a partir

das matrizes curriculares com viés de uma educação integrada, implantadas em 2012. Para a direção da SUPROF (2012, p. 4):

[...] as matrizes curriculares preveem uma formação técnica geral, técnica específica, propedêutica, teórica, prática e com intervenções sociais por meio do estágio curricular. E agora com o curso, os professores em formação “terão um instrumento teórico para ajudar os estudantes a avançarem do conhecimento empírico para o conhecimento científico, sendo capazes de atuarem de forma crítica reflexiva em buscar da sua autonomia:

Em conformidade educadores(as) relataram ser a prática do Ensino Médio Integrado, tendo o trabalho como princípio educativo extremamente interessante. Mesmo porque a educação de formação humana embora não possa acontecer no sistema de ensino capitalista, educa professores e alunos para novas sociabilidades de uma educação politécnica, uma vez que busca o desenvolvimento e a implementação de um novo paradigma, que entende e prepara o aluno, como um indivíduo amplo, consciente e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador, e criativo, pautadas em conceitos, princípios tecnológicos e organizativos do trabalho, gestão social e suas diversas formas de intervenção na sociedade. Em síntese, considerando a ontogênese do ser social, os elementos da Escola unitária e da Escola do trabalho, a experiência em curso pretende dar rumos e influenciar decisivamente na educação, e na formação dos/as educadores/as, enquanto uma possibilidade de formação humana, na perspectiva da emancipação de cada um e, da classe trabalhadora como um todo.

Na atual conjuntura política, o pequeno avanço da política pública de Educação Profissional, está sendo ameaçado por um conjunto de medidas anti-populares proposta pelo bloco de poder que tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático em 2016. Para Taffarel (2016), são quatro os flancos de ataque aos/as trabalhadores/as:

1. Destruição da soberania nacional com entrega das riquezas; e sua maioria revogando direitos históricos da classe trabalhadora; destruição

do estado democrático de direitos, com impeachment sem comprovação de delitos e as medidas anticonstitucionais que visam destruir os serviços públicos e atendimento dos direitos dos/as trabalhadores/as;

2. O ajuste ou a austeridade que se aplica pelo conjunto de medidas de desmonte do público: reformas da previdência e trabalhistas, saúde, educação, destruição dos organismos da luta de classe, partidos, organizações e criminalização dos movimentos sociais. Daí o PL 4576, PEC 241/55, congelamento por 20 anos na ampliação do investimento na educação e saúde públicas, tem que chegar à escola pública;
3. Projeto de Lei do Senado Federal nº. 193/2016, denominado “Escola sem Partido”, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – aprofundam o empresariamento da educação, por meio da entrega da gestão dos fundos públicos e das escolas às Organizações Sociais (OGS);
4. Por fim, a Medida Provisória (MP) Nº 746 de 22/09/2016, como parte deste conjunto, liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos/as que frequentam a escola pública;

Mais uma vez, o de nível médio perde seu caráter finalista profissional para diferentes mundos de trabalho, para a garantia da universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica estabelecidas na Constitucional (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº 9394/1996). A Medida Provisória nº 746 do Governo Temer, pauta a segmentação e o empobrecimento da aprendizagem, reduzindo o conhecimento comum dos/as estudantes. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (2016); ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (2016); CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (2016).

Para o conjunto destas entidades, a MP, alterar em profundidade o Art. 36 da LDB, quanto a organização curricular e a perspectiva de currículo integrado. Isto

porque atrela a o currículo do ensino médio a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase em cinco áreas do conhecimento ou de atuação profissional a saber: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional”.

Esclarecem por diferentes manifestos, sobre os limites da aplicação das cinco áreas, dado o contingenciamento financeiro e orçamento público. Analisam as entidades que muitos sistemas ficarão livres para escolherem as áreas e decidirem, o que excluir do currículo, comprometendo a formação, a qual deveria ser integral. E a depender da gestão e compromisso público, disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, não serão mais obrigatórias, sabemos de antemão que elas serão relegadas pelo princípio da economicidade, pois já foram alteradas na LDB. Para a ANFOPE e demais entidades docentes, trata-se, de um mecanismo voltado à massificação de competências e habilidades de um currículo mínimo direcionado aos testes padronizados em âmbito nacional.

Materializada é consenso entre os/as estudiosos/as da linha trabalho-educação que esta será nefasta para o conjunto da classe trabalhadora mais empobrecida do país. Segundo Dante (2016), se aprofundaria ainda mais uma desigualdade entre os que são formados para o trabalho manual e os que são direcionados ao trabalho intelectual, mas coerente aos princípios neoliberais da década de 1990. Por esta racionalidade, diz o autor, “[...] o sistema educacional tão somente deve contribuir para reprodução ampliada do capital via formação em escala de trabalhadores/as semiqualeificados e em menor escala, uma força de trabalho altamente qualificada”. (DANTE, 2016)

Altera também a habilitação profissional dos/as trabalhadores/as em educação, conquista da Constituição Cidadã de 1988 e da LDB de 1996, permitindo a figura do “notório saber” sem concurso público, especialmente nos cursos técnico profissionais. Amparado em discursos privatizantistas das escolas públicas e de terceirização de seus/suas profissionais por meio de Organizações Sociais de Direito Privado.

Dialeticamente podemos afirmar que isso não se dará sem contradição, o acumulado nos treze anos de políticas sociais e mais a experiência vivida

pelos professores/as e gestores/as da Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino da Bahia, nos últimos nove anos de uma visão mais alargada de currículo e democracia, tendo o Trabalho como Princípio Educativo, como fundante da relação curricular dos cursos mesmo incipiente na forma e conteúdo e em graus de compreensão diferenciados, provocou alterações nas unidades e práticas pedagógicas da Educação Profissional na Bahia.

Cabe ressaltar que o tamanho da ousadia é proporcional ao tamanho do desafio, visto que a formação dos/as professores/as é parte significativa da qualidade político pedagógica da formação dos/as estudantes, mas não é o todo. Não é correto atribuir única e exclusivamente à formação dos/as docentes toda a responsabilidade da formação dos/as discentes. Seria injusto, simplista e de visão embaçada, bastante comum entre os incautos que costumam atribuir ao professorado de modo geral o “insucesso” da educação, especialmente da educação pública. Até porque fica cada vez mais claro que a formação do/a trabalhador/a para o exercício da vida produtiva é um campo em disputa.

## CONCLUSÃO

Sem reduzir a importância dos/as professores/as, pelo contrário, reconhecendo o papel fundamental que tem nas possibilidades de se elevar a formação geral dos/as estudantes ao nível necessário para as transformações sociais almejadas é preciso, além do investimento na formação dos/as docentes, o investimento também nas condições de realização dessa formação em sala de aula, na escola, no currículo, ou seja, nas condições de trabalho, carreira, salário e saúde destes profissionais. Um passo importante foi dado, por iniciativa e vontade política da gestão dessa política pública reverberada nessa ação de formação continuada dos/as professores/as da educação profissional da rede estadual de ensino. É preciso avançar para as demais condições objetivas para culminar na transformação da realidade vivida pelos/as filhos(as) da classe trabalhadora estudantes das escolas públicas baianas, especialmente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada à Educação Básica.

Desse modo, seja na formação docente, seja na escolarização dos/as trabalhadores/as é no contexto da disputa de projetos societários que se situa os rumos da política educacional, particularmente da política pública da Educação Profissional, dentro de projetos antagônicos que expressam a luta de classes, nela se inserindo uma proposta de formação de docentes para atuarem enquanto classe nesta realidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. R. *Síntese do caderno didático organização do trabalho pedagógico*. In: Colóquio Nacional de Formação do Programa Escola Ativa. 3., 2010, Natal. *Anais...* Natal: IFRN, 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Brasil). *Nota pública da ANPED, sobre a medida Provisória do Ensino Médio*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>>. Acesso em: set. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Brasil). *Manifesto Contra a Medida Provisória n. 746/2016*. Goiânia, 2016. Disponível em: <[https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto\\_anfope\\_mp\\_12.10.2016r.pdf](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto_anfope_mp_12.10.2016r.pdf)>. Acesso em: set. 2017.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Superintendência de Educação Profissional. *Regulamentação e legislação da educação profissional*. Disponível em: <[https://issuu.com/ep\\_da\\_bahia/docs/27\\_07\\_2011\\_legislacao\\_da\\_ep](https://issuu.com/ep_da_bahia/docs/27_07_2011_legislacao_da_ep)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Superintendência de Educação Profissional. *Indicadores da educação profissional na Bahia: cobertura, articulação e qualidade*. Salvador: DIEESE, 2012.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Superintendência de Educação Profissional. *Lei n 10.95,5 de 21 de dezembro de 2007*. Disponível em: <[https://issuu.com/ep\\_da\\_bahia/docs/27\\_07\\_2011\\_legislacao\\_da\\_ep](https://issuu.com/ep_da_bahia/docs/27_07_2011_legislacao_da_ep)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Superintendência de Educação Profissional. *Decreto Lei n. 11.355, de 4 de dezembro de 2008*. Disponível em: <[https://issuu.com/ep\\_da\\_bahia/docs/27\\_07\\_2011\\_legislacao\\_da\\_ep](https://issuu.com/ep_da_bahia/docs/27_07_2011_legislacao_da_ep)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Superintendência de Educação Profissional. *Projeto político pedagógico da especialização em metodologia de ensino para educação profissional e da especialização em gestão da educação profissional*. Salvador: SUPROF: UNEB, 2012.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Superintendência de Educação Profissional. *Projeto político pedagógico: diretrizes teórico - metodológica para a rede pública da educação profissional do estado da Bahia*. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Casa Civil. *Decreto Federal n. 2.208, de 17 de abril de 1997*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto Federal n. 5.154, de 23 de julho de 2004*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016*.

CARVALHO S. *Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais*. 2011. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CARVALHO, S. Formação de professores da educação profissional da Bahia: possibilidade para um ensino politécnico de escola unitária? In: COLÓQUIO NACIONAL, 3., 2015. Natal. *Anais...* Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02>>. Acesso em: set. 2017.

CALDART, R. S. (Org.). Educação profissional na perspectiva da educação do campo. In: CALDART, R. S. *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas das licenciaturas em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (Brasil). *Análise da Medida Provisória nº 746, que trata da Reforma do Ensino Médio*.

Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17155-analise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio.html>>. Acesso em: set. 2017.

DIAS, Edmundo F. A liberdade (im)possível na ordem do capital – reestruturação produtiva e passivização, Campinas, SP: IFCH/UNICAMP, 1997. (Textos didáticos, 29).

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*. Quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Indicadores da educação profissional na Bahia: cobertura, articulação e qualidade*. Salvador, 2012.

DANTE, M. *Entrevista sobre a Reforma do Ensino Médio*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-o-professor-dante-henrique-moura-ifrn-sobre-reformulacao-do-ensino-medio>>. 2016. Acesso em: set. 2017.

FIGUEIREDO, E. S. A. de; CARVALHO, M. S.; SIQUEIRA, S. M. M. Caderno de financiamento. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Organizadores: Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior e Micheli Ortega Escobar. Salvador, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/cadernodidaticosobreeducacampo-130409224537-phappo2.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Coord.). *Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema de formação profissional continuada: proposições*, Niterói, 2002. (mimeo).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino Médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

FRIGOTTO, G. Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão. *Universidade & Sociedade*. São Paulo, n. 5, p. 38-42, 1993.

FREITAS, L. C. *Crítica à didática e à organização do trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

INEP. *Censo escolar da educação básica*. Visão geral dos principais resultados. Brasília, DF, 2013.

ITERRA. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. II Seminário Nacional: o MST e a pesquisa. *Caderno do ITERRA*, Veranópolis, ano VII, n. 14, dez. 2007.

LESSA, S.; TONET, I. *Introdução à Filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, K. *Contribuição a crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. *Formações econômicas pré-capitalistas*. Trad. João Maia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

- MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: KUENZER, A.; PINTO, A. M.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Trabalho educação*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1990.
- MACHADO, L. R. S. *Vídeo da Palestra de Abertura dos Cursos de Especialização em Metodologia do Ensino para Educação Profissional e Especialização em Gestão da Educação Profissional*. 2013.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, I. *O século XXI: socialismo ou barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- PAULO NETTO, J. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca Básica de Serviço Social, v.1).
- PISTRAK, M. M. *A escola comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, M. *Concepção de ensino Médio Integrado*. 2007. Disponível em: <[http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)>. Acesso em: fev. 2012.
- SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. *Marxismo e educação: debate contemporâneo*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 33. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- TAFFAREL, Celi Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. *Projeto Político Pedagógico Especialização Metodologia de Ensino para Educação Profissional*. Salvador, 2012. Não publicado.

# ESCOLA MULTICULTURAL: REFLEXÃO INTERCULTURAL SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA UM MUNDO DE MIGRANTE

Sueli Ribeiro Mota Souza  
Cristina Ribeiro Mota

## INTRODUÇÃO

Trata-se de uma reflexão sobre a escola multicultural<sup>1</sup> nascente da necessidade de discutir a situação da educação na atual sociedade multicultural para pensar prática educativa que permeia o sistema escolar, focalizando a importância de se repensar a proposta educativa no sentido de enfatizar a interculturalidade. Busca-se pontuar que educar para a interculturalidade deve ser um tema central na educação e que hoje não se pode ignorar a urgência de educar para a interculturalidade.

Ainda que, tantas vezes, na escola persiste o modo tradicional de ensino e aprendizagem, cotidianamente os educadores e educandos se deparam com as exigências de uma sociedade culturalmente múltipla e plural. Assim é necessário entender a atual situação da escola, quando se faz a pergunta porque a escola

---

<sup>1</sup> O termo educar interculturalismo foi mencionado várias vezes nas seguintes reflexões com base na definição de Duccio Demetrio. (DEMETRIO; FAVARO, 1997, p. 25-26, tradução nossa): *termine educare all'interculturalità è stato citato più volte nel seguito delle riflessioni bassato sulla definizione di Duccio Demetrio.*

é multicultural? Quem são os sujeitos que a compõem? Qual é a prática educativa atual? Num segundo momento precisa-se indagar coisa significa educar para a interculturalidade? Qual seria a proposta educativa mais adequada para promover a interculturalidade? Para responder a todo esse sistema de perguntas, além de refletir sobre a situação da escola de hoje na sociedade multicultural, aqui se faz referimentos às contribuições da pedagogia intercultural no âmbito da experiência da educação pública brasileira e italiana.

Como se pode compreender urge transformar a prática educativa atual em uma prática intercultural para o desenvolvimento da educação que seja efetiva e humana frente aos problemas decorrentes do processo de migração<sup>2</sup> e por consequência da mundialização. A educação hoje deve ser culturalmente rica de valor, de responsabilidade ética, sem estereótipos, sem atos de racismo e de exclusão. A educação para a mundialidade deve ser acolhedora e inclusiva, liberta das referências e modelos classificatórios.

Transformar a escola de modo que consiga refletir as exigências atuais da sociedade multicultural, parte da requalificação dos professores, porque são eles que, juntos com os estudantes, são o centro da proposta pedagógica intercultural. Os professores devem trabalhar também dentro de si mesmo, com a intenção de conhecer intrinsecamente a si, de modo que, sejam prontos para enfrentar as situações que envolvem os temas da diversidade cultural. Todos os sujeitos envolvidos no processo de formação educativa devem se educar para a interculturalidade, no sentido de liberar-se dos pensamentos e práticas racistas e discriminantes.

---

2 Sobre o processo de migração e a consequência sobre a identidade dos imigrantes, há diversas contribuições de especialistas e estudiosos na área de migração. Um artigo interessante é na reflexão do tema pelo Prof. Valletta (2010). (2010, tradução nossa) *Sul processo migratorio e le conseguenza sull'identità del immigrato ci sono diversi contributi di esperti e studiosi nell'ambito della migrazione. Un approfondimento interessante si trova sulla riflessione dal tema da parte del Prof. Valletta.*

## A ESCOLA INTERCULTURAL

O Programa de Apoio ao Desenvolvimento Político Pedagógico da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia (PAEP) – ao se preocupar com a formação docente a partir do oferecimento dos cursos de Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Profissional e Especialização em Gestão da Educação Profissional tem se preocupado também com a questão da proposta intercultural nas práticas educativas na Educação Profissional, Cultura e Desenvolvimento Regional da Bahia. Mas ainda há muita coisa para melhorar no sentido de gerar uma escola mais acolhedora e multicultural.

O processo de globalização, os conflitos sociais e guerra promovem atualmente uma intensa movimentação das pessoas que migram à procura de trabalho, abrigo e de bem-estar e novas oportunidades culturais, existem ainda pessoas que migram por questões políticas e também por motivos religiosos. Isto significa organizar e sistematizar uma gama de questões estruturais, não somente geração de bens materiais, como suporte emotivo e psicológico para ter um mínimo de facilidade no início do processo de integração escolar; de onde se pode partir da organização da documentação necessária às exigências escolares e burocráticas do país que abriga. Certamente, para as pessoas que pertencem a um ótimo padrão de vida econômico as dificuldades são menores, ao menos a nível econômico. Ao contrário, para as pessoas que praticamente foram obrigadas a abandonar tudo em seu país de origem, o mal-estar aparece no início da viagem e pode ser uma experiência bastante difícil.

Tanto no Brasil quanto no caso da educação pública italiana se necessita conhecer: a) observar os modos e conteúdo da interculturalização; b) evidenciar os comportamentos que permeiam as situações que envolvem a diversidade cultural; c) valorizar o conhecimento dos próprios modos de se relacionar com os outros, de se mostrar e de intervir na relação educativa e, finalmente d) aplicar as práticas educativas para a interculturalidade, sejam entre professores ou educadores, sejam coordenadores ou animadores, sejam pais ou voluntários. Como se sabe a escola é uma instituição formada dos vários sujeitos envolvidos no processo educativo,<sup>3</sup> esses fazem parte da mesma e a influenciam diretamente.

---

3 Ao processo educacional significa a sequência de atividades que visam a estruturação e consolidação

É importante dizer que não se pode fechar os olhos para o processo de trocas culturais dentro da escola. A escola não deve continuar a ignorar o processo multicultural que permeia a prática educativa dentro do ambiente escolar, mas deve promover a intercultura como objetivo essencial da proposta educativa, respondendo às exigências da sociedade atual. Como se sabe, a escola como instituição organizada deve se basear na proposta educativa adequada e ao mesmo tempo deve seguir as normas constitucionais para garantir a igualdade do ensino. Porém o tema da igualdade muitas vezes tem sido interpretado de forma reducionista e contraditória a diversidade multicultural, sempre partindo do princípio que todos são iguais e, por isso, também o ensino deve ser igual para todos, mas as experiências pessoais dos estudantes são muitas vezes muito distintas e particulares. Na intenção de atender às exigências multiculturais presentes no ambiente escolar, pensar que o ensino deve ser igual para todos pode impor um certo engessamento ao currículo. Por consequência, também determina a uniformidade da prática educativa utilizada do professor(a).

Assim, se propõe que o sistema educativo<sup>4</sup> busque modificar a finalidade educativa visando uma pedagogia mais construtiva, que atenda em todos os seus aspectos (cognitivos e socioafetivos), mas também culturalmente, quando se defronta com as exigências sociais, as várias problemáticas e situações que constringem o repensar da proposta educativa, induzindo à reflexão sobre a escola, no sentido de quem quer formar e por que, além disso se faz pensar a que tipo de formação que pode o deve oferecer.

*Mas, não basta a busca por mudanças no sistema educativo (visando melhorar a qualidade da formação em geral, com o objetivo de satisfazer todas as exigências, em destaque a integração multicultural) resta ainda atentar a influência do passado, que tem legado a escola uma educação, muitas vezes, linear e classificatória.*

---

da personalidade e a vida relacional. (PRELLEZO; Nanni; MALÍCIA.1997, p. 340, tradução nossa) *Cit.: Per Processo Educativo si intende la sequenza organizzata di attività finalizzate alle strutturazione e al consolidamento della personalità e della sua vita relazionale.*

4 *Cit.: um sistema é um conjunto de elementos que, através de um preciso estruturar interagindo uns com os outros e formar uma organização inteira. (CAMERON, 2004, tradução nossa) Cit.: Un Sistema è un insieme di elementi che, attraverso una struttura precisa interagiscono tra di loro e costituiscono una totalità organizzata. (CAPURSO, 2004)*

Onde o saber tantas vezes, é transmitido de modo autoritário e centrado na cultura dominante.

Para mudar essa condição da educação, num sentido da inclusão cultural, um primeiro passo, poderá ser reconhecer o caráter multicultural como uma condição natural, atentar às culturas diversas existentes em classe, às vivências de cada estudante, a sua história, a sua família; para se aproximar da riqueza cultural que existe entre as pessoas. Os valores transmitidos às gerações mais jovens, de modo simples e afetuoso, pois todos têm uma história a contar, todos têm valores do ensinar, sendo fruto de experiências pessoais, nascidas nos contextos culturais diversos.

Por esse motivo, a escola deve ser multicultural, porque é experienciada por vários sujeitos que a compõem, cada um com sua base cultural. A escola é centro de formação de pessoas que são culturalmente diversas umas das outras. A escola é também multicultural porque participa de um contexto multicultural externamente que é a comunidade que é caracterizada pela atual situação social da qual faz parte.

Segundo os dados estudados pelo Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa (MIUR) no ano 2012/2013, o número de estrangeiros na escola italiana é igual a 786.630 unidades, que representa 30.691 unidades a mais em relação ao ano precedente<sup>5</sup>. Um dado que confirma a escola no contexto da multiculturalidade, envolve todo o sistema escolar e, sobretudo os docentes nesse processo de integração e de interação.

Os dados apresentados nas estatísticas do Ministério são positivos porque destacam a integração escolar e social dos estudantes estrangeiros que é reconhecida como “direito”. Se verifica que as escolas existem para produzir enfrentamentos a diversidade cultural a partir de projetos operativos que proporcionam maior eficiência nas respostas às novas exigências da sociedade multicultural.

Aqui se compreende que estudantes são sujeitos culturalmente ativos que adquirem e transmitem a cultura de modo pessoal e social. São estudantes

---

<sup>5</sup> Vede Servizio Statistico. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca... Servizio Statistico. Itália, 2013.

nascidos no país acolhedor, mas também imigrantes, são portadores de uma cultura diversa daquela dominante, mas significativa, porque faz parte da história de vida deles e da própria família. Não se imagina que quando o estudante se adequa ao modelo do país acolhedor, é completamente integrado no ambiente escolar e na sociedade. Essa “porção de vida vem jogada fora” porque, na maioria das vezes, o processo de integração oferecido pelo sistema educativo predominante pode levar à negação das suas raízes. Não se imagina quanto que perde a sociedade por não ter dado a oportunidade de conhecer a sua vida, as suas raízes e a sua cultura e quanto se pode crescer conhecendo outras culturas, a partir da descentralização de ideias e os valores vistos como verdade na cultura dominante.

Uma grande parte dos estudantes estrangeiros, além de suportar todas as frustrações causadas pelo processo migratório, deve se modelar a cultura predominante, que é aquela do país hospitaleiro. Esses estudantes devem cancelar parte de se mesmo para aderir ao processo de integração e de adaptação na escola formal. Algumas vezes, para se adaptar ao modelo escolhido pela escola, os estudantes devem superar os conflitos ligados à cultura, sem terem tido a oportunidade de transmitir o mínimo da cultura deles, invés, sobreposta de uma outra cultura vista como única aceitável e única reconhecida.

O estudante estrangeiro uma vez integrado ao modelo cultural dominante deve enfrentar a realidade fora da escola; muitas vezes, em família, vivem um verdadeiro conflito frente ao mundo externo. De uma parte as próprias raízes, os valores, a língua, da vida parte aquela nova cultura que permite de se adaptar e serem aceitados na nova sociedade. Em muitos casos terminam, “grosso modo” perdendo o senso de sua própria identidade ao aceitarem o estilo de vida ideal o modelo cultural estabelecido. Quando esses estudantes não conseguem se adaptar ao modelo cultural dominante se sentem marginalizados, tornando assim difícil o desenvolvimento do percurso formativo. A sensação do insucesso e de perda pode, muitas vezes, não ter reparação a curto prazo marcando, muitas vezes, em definitivo o estudante. A escola quando respeita a multiculturalidade, produz e transmite a nova cultura, plasmando os novos

indivíduos com um processo complexo, que pode ser aceitos e gerar capacidade de integrar o estudante ao novo país.

Muitos imigrantes que fogem de seus países de origem, além do trauma da viagem, devem enfrentar a desilusão moral, cultural e econômica e burocráticas. Além disso tudo, podem se sentir perdidos em uma sociedade desconhecida, às vezes pouco acolhedora e diversa daquela que antes pertencia. São as instituições sociais e as várias associações, os cidadãos que fazem parte do país acolhedor e também a escola junto com o próprio migrante que devem ajudar a gerenciar o processo de integração dessas pessoas, do acolhimento à formação, da nutrição à hospedagem. Não é um trabalho fácil, mas com certeza poderá ser gratificante.

Como instituição, a escola é também responsável pelo processo de integração do estrangeiro e deve gerenciar o ensino segundo os valores, as religiões, as línguas e as pertencas étnicas no modo eficaz possível, envolvendo todos os seus agentes nesse processo educativo, focando suas bases no compartilhar de identidade, nas histórias de vida e na relação entre culturas diversas.

Hoje, no complexo da sociedade globalizada e multicultural as escolas mantêm uma prática linear e uniforme, requerendo um modelo único e perfeito do indivíduo sem pensar às diferenças pessoais e socioculturais. A crítica que aqui se faz é que a proposta da escola permanece aquela de fazer a adaptação do sujeito no interior da sociedade. Em se tratando dos imigrantes, eles são obrigados a aprender uma nova cultura, uma nova língua, sem ao menos uma comparação com a história e a cultura deles. O processo de integração é simplesmente um modo passivo de gerenciar a situação, buscando transmitir os “bons valores”, a “cultura” e os “comportamentos adequados”, ou seja, que tenham aprendido a língua do país hospedeiro e a cultura em geral do mesmo.

Aquilo que se vê em geral no retrato da prática educativa é um projeto simplificado dos temas relativos a multiculturalidade. Se vê também pouco interesse em construir uma proposta didática que contenha as questões multiculturais com a finalidade que aconteça a integração cultural e a inclusão do indivíduo. O acolhimento deveria ser o primeiro passo para uma sucessiva integração do indivíduo na sociedade. Porém se observa que muitos professores intuitivamente

tentaram trabalhar com a interculturalidade dando respostas aos estudantes estrangeiros. Mas, muitos estudantes permanecem a margem sendo vistos como “os pobrezinhos” e “os fraquinhos” que tantas vezes tratados piedosamente.

Felizmente se pode encontrar práticas educativas, seja no Brasil, seja na Itália, que ajudam os estudantes estrangeiros a superarem em modo rápido a diversidade linguística e cultural.<sup>6</sup> Alguns professores tentam trabalhar, cada um a modo próprio ou compartilhando experiências, enfrentando a situação que se apresenta em classe. E ainda se pode dizer que as instituições escolares da Itália de qualquer forma, demonstraram sensibilidade a essa situação, criando circulares ministeriais que convocam as escolas à mediação das relações culturais, como exemplo a Lei nº 73 de 1994 que propõe a escola como mediadora das culturas diversas e a c.m.5-1-94 que estabelece o direito-dever das crianças imigradas, até em situação de ilegalidade de frequentar a escola e prevê específico dispositivos de acolhimento. (MEDI, 2016)

Com tudo isso, as resistências existem, criam barreiras, impossibilitando uma transformação própria a nível estrutural. À escola faltam profissionais que possam facilitar o processo de integração dos imigrantes, como os mediadores culturais e os facilitadores do ensino; os mesmos professores são resistentes porque não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade, enfatizando os aspectos problemáticos da introdução dos estrangeiros nas classes e se sentem abandonados. Se lamentam de dever enfrentar sozinhos a problemática, sem indicação alguma, sem formação específica e sem um suporte que possa dar sugestões trabalhos didáticos e na escolha didática do seguir.

Sem falar da resistência do material didático que continua a se apresentar etnocêntrico e rígido, que não estimula a troca e a comparação cultural. Também o currículo é sob forma unilateral, com a predominância da cultura dominante, pouco transversal e universal. Um currículo que promove a transmissão dos conteúdos quantitativamente e impede um aprofundamento do tema e posteriores

---

6 Reflexão sobre as ações dos professores enfrentam o problema das classes Multiculturais por meio da Marinha. (2016, tradução nossa) *Riflessione sulle azioni degli inseganti fronte alla problematica delle classi multiculturali da parte di Marina Medi (2016).*

reflexões. Ainda mais difícil encontrar tempo para a confrontação fora dos programas tradicionais.

Além da resistência às mudanças para uma pedagogia da interculturalidade existem outros fatores que determinam e que impedem o processo de integração escolar e social dos estrangeiros como: o racismo, os julgamentos, a xenofobia e a discriminação. Infelizmente, dentro da escola existem comportamentos que demonstram atos preconceituosos, visto que não são ainda educados para a acolhida e para a interculturalidade.

Não se trata somente de um problema estrutural, mas também relacional onde a intolerância e a falta de respeito ao outro são frequentemente presentes. O ambiente escolar, como espelho social, se transformou em um contexto diferenciado onde as pessoas não se sentem seguras nas relações, na sinceridade, na cordialidade, no interesse respeitoso pelo outro, no respeito recíproco. Os estudantes estrangeiros vivem o medo de não serem citados, se sentem discriminados e muitas vezes encaram violências físicas e psicológicas. Nesse contexto, emerge o modelo estabelecido, mas não é seguro que consiga superar todos os parâmetros e condições requeridas para superar o processo de “adaptação”. O fato de negar a si mesmo e às próprias raízes é muitas vezes, o primeiro passo para se introduzir no “novo mundo” porque aprender a língua e os costumes predominantes favorece a “integração” tanto desejada.

Mas, é claro que existem reflexões que se deve fazer antes de propor iniciativas de mudanças estruturais dentro da escola, esclarecendo os conceitos que permeiam o pensamento e cada estratégia de trabalho escolhido para melhorar a educação. Em relação à pedagogia intercultural, a primeira reflexão é sobre coisa significa educar para a interculturalidade. A segunda muito relacionada com a primeira é sobre os valores e princípios que se baseia a educação intercultural.

Para uma definição inicial mais completa do termo intercultural compartilhamos aquela de Tosolini, Giusti e Morelli (2007, p. 216, tradução nossa) sintetizada assim: “[...] o prefixo Inter quer dizer troca, interação, abertura,

reciprocidade, solidariedade; cultura quer dizer o reconhecimento dos valores, dos modos de vida, das representações simbólicas referidos aos indivíduos.” Nesse modo a definição de cultura engloba o sentido amplo que se aproxima ao modo de viver, de pensar e de se exprimir dos vários grupos sociais. Para Demetrio (1997, p. 25-26, tradução nossa):

[...] interculturalidade não se manifesta senão aonde alguém (pessoa ou ente) se compromete de estabelecer um contato direto com os diversos modos, os pontos de vista, as concessões religiosas. Para tal razão, a interculturalidade deve ser um movimento ideal e de opinião, e interculturalidade, um movimento de cada encontro, contato ou ocasião que crie formas e manifestações comunicativas fundadas, ainda uma vez, na ajuda de quem se encontra em condição de privação, no recíproco conhecimento e na cooperação para as trocas.

Compreender os conceitos relativos à educação intercultural favorece a introdução das medidas em termos de práticas educativas, não de forma empírica, mas através de instrumentos organizados e critérios de avaliação consolidados nas experiências práticas da educação. Assim a escola pode ser direcionada para usar o conhecimento prático e teóricos forneçam os instrumentos para a transformação em direção da educação intercultural, funciona como suporte para passos seguros verso a democracia.

Por isso, educar para interculturalidade é uma condição não somente para os estrangeiros mas para todos aqueles que fazem parte diretamente do contexto escolar. Todos devem aprender as novas relações de convivência baseadas no acolhimento, no respeito, na aceitação e na cooperação.

A experiência no contexto escolar, os professores, os estudantes e as famílias vivem realidades muito diversas e complexas em relação às estatísticas com finalidade política que interessa somente a manter a aparência nas relações de poder e do jogo político. De uma parte os professores são sobrecarregados da responsabilidade da integração das crianças e adolescentes originários de diversas culturas. Os suportes são poucos, a formação continuada<sup>7</sup> é difícil e

---

7 Meios de educação continuada podem ser operados tanto no contexto formal como: atualizar cursos,

custosa, nestes termos o interesse e a motivação quase não existem em muitos ambientes escolares.

Portanto, visto a complexidade da situação, é necessário partir da estruturação do sistema escolar que vai da proposta pedagógica ao processo de avaliação; da sensibilização à formação dos professores visando o caráter transcultural<sup>8</sup> e socioafetivo<sup>9</sup>; da introdução do estudante ao acolhimento; da participação familiar, à participação da comunidade. Urge uma reforma conjunta entre todos os entes ligados direta e indiretamente à formação intercultural dos sujeitos.

Porém, é importante dizer que a pedagogia para interculturalidade não é diferente da pedagogia geral, porque o objeto de estudo é sempre o sujeito que tem o direito de incrementar os seus potenciais, reforçando o senso de humanidade em si e nas relações com os outros. O objetivo essencial é a integração social do sujeito, a sua formação autônoma e construtiva, consciente da sua história, da sua identidade e aberto à interação sociocultural e sócioafetiva com pessoas de culturas diversas. É nesse sentido que se deve prosseguir a proposta didática da escola multicultural, no sentido de envolver a todos. Educar e educar-se para a interculturalidade não é uma exigência somente dos estrangeiros, mas para todos que devem confrontar-se com culturas diversas. Educar-se para a interculturalidade é a resposta mais eficaz para a complexidade e para a pluralidade presentes em cada experiência vivenciada nas relações na sociedade multicultural.

---

palestras, seminários. Tanto o contexto informal, como ler jornais, participação em eventos culturais. *Si intende per formazione continua può operarsi sia nel contesto formale come: corsi di aggiornamenti, letture di libri, seminari. Sia nel contesto informale, come: lettura di giornali, partecipazione ad eventi culturali.*

- 8 Para Demétrio a transculturalidade é uma troca de cultura, uma abordagem de outros, independentemente das diferenças. Tente ir em busca de testemunhos e reintroduzir. (DEMÉTRIO, 2016, tradução nossa) *Per Demetrio la transculturalità è un scambio della cultura, un avvicinarsi dell'altro a prescindere delle diversità. Un provare, un andare in cerca delle testimonianze e riproporle. (DEMÉTRIO, 2016).*
- 9 Socioafetivo - o nível de habilidades de construção significa promover o crescimento pessoal e social, aprendendo a conhecer-nos e saiba mais sobre os outros com base na empatia, aceitação sem prejuízo. Ver artigo principal Ver Capurso (2004, p. 64-65). *Formare le competenze a livello socioaffettivo significa promuovere la crescita personale e sociale, imparando a conoscersi e conoscere gli altri sulla base dell'empatia, dell'accettazione senza pregiudizi. Per approfondire vede Capurso (2004, p. 64-65).*

Não existe um guia, mas princípios que orientam a proposta da interculturalidade e que devem ser os pilares para a base educativa do educador, dos professores, dos facilitadores e dos mediadores. São princípios voltados a promover a educação intercultural. Sendo necessário propor uma educação à interculturalidade para todos, mesmo quando não existam casos de estudantes estrangeiros na classe, pela simples razão que a diversidade cultural existe mesmo em ausência de estrangeiros. Diversidade é uma característica geral da sociedade. É importante reconhecer os vários tipos de diversidade em classe, identificando que em certos aspectos os sujeitos são similares e em certos casos são diversos das outras pessoas. Isso ajuda a debater-se e encontrar-se com os outros e influencia a formação da identidade pessoal e, conseqüentemente, será fundamental para a boa vitalidade do grupo.

Um outro princípio em que se deve basear é a nível imaginário do sujeito, superando os preconceitos, as discriminações e os estereótipos, colocando em discussão todas as problemáticas de modo a estimular os aspectos subjetivos e intrínsecos em classe. Valorizar não só os aspectos cognitivo-relacionais por causa das programações curriculares, mas criar problemáticas que provoquem discussões e reflexões em várias situações, levantamento de opiniões e ideias. Sobretudo, é necessário valorizar também os aspectos afetivos, os valores e os comportamentos.

Até os professores são responsáveis pela aceitação dos conteúdos, ou seja, os aspectos interculturais. Por isso, devem cuidar para compreender suas próprias emoções dentro, devem verificar se são presentes estereótipos ou preconceitos, afim de garantir um melhor os pontos de vistas que por ventura emergirão em classe. Os professores devem estar prontos trabalhar em um ambiente culturalmente diverso, devem ser capazes de provar empatia pelo outro que é diverso, de ser tolerantes e capazes de descentra os modelos fixo e dominantes para fazer aparecer o contexto multicultural.

A educação para a interculturalidade deve iniciar próprio com a prática cotidiana dando uma justa atenção às diferenças existentes em classe, favorecendo comportamentos positivos como tolerância, saber escutar, fazer negociação que conduzem à resolução dos conflitos. O professor deve pensar não só sobre

os comportamentos entre os estudantes, mas ao seu próprio, como conseguir mediar as situações enfrentando as várias problemáticas entre os estudantes e também entre professor-estudantes.

Partindo do próprio contexto e daquilo que é mais próximo do estudante. Educação para a interculturalidade precisa confrontar-se com as situações mais próximas e familiares, aqueles presentes no contexto escolar, na esquina onde se passa a cada dia, visando sempre o respeito ao outro, colocando-se no lugar com o outro, superando os preconceitos, aprendendo a aceitar as diversidades contextuais antes de passar para realidades mais distantes. O importante, quando se estuda conteúdos com temas muito distantes da realidade é ligar com o contexto em que se vive, comparando, sempre no respeito das diversidades.

Um outro princípio para a didática intercultural, de grande importância, é o reconhecimento da diversidade que significa não fechar os olhos para as diferenças entre os povos e as culturas; e sobre os conflitos que se emergem nas relações. O processo intercultural não é linear, mas dinâmico e influenciado dos vários conflitos. Não se deve mostrar que todos iguais se na verdade não somos. Precisa trabalhar de modo destacado as semelhanças e também as diferenças, os encontros e as trocas, as dificuldades e os desencontros. Precisa destacar as características culturais como o resultado efetivos das inter-relações, ou seja, como possibilidades de convivência interétnica. Então, não se valoriza uma única cultura porque somos já resultado da influência do passado.

Um princípio importante é a aplicação da ótica da educação intercultural nos vários conteúdos para cada área de estudo, se apropriando dos temas que mais se aproximam da temática cultural. O importante é tratar os grandes problemas atuais de maneira interdisciplinar, mas também criticamente, comparando as realidades diversas.

Existem tantas sugestões de caminhos para percorrer visando uma educação para a interculturalidade, objetivando o encontro com o diverso: destaque das diferenças e reconhecimento das semelhanças, identificando as dificuldades de comunicação e compreensão que podem se apresentar no interior da classe e da sociedade, estereótipos e preconceitos, interesses e valores do encontro e das trocas. A intenção da proposta voltada para a interculturalidade é um processo

multidimensional de interação entre pessoas culturalmente diversas que se encontram nas relações e vivem experiências ricas e complexas, entre conflitos e acolhimentos, mas que seguramente oferecem oportunidade de crescimento da cultura pessoal.

Essas sugestões fazem já parte da realidade de certas escolas que são organizadas para trabalhar com uma proposta didática intercultural. A reflexão sobre a identidade e sobre os elementos constituintes da identidade; a relação entre identidade pessoal e identidade de grupo. O olhar recíproco e a troca dos papéis; estudo dos casos destacando as diferenças entre países e cultura. A construção do juízo sobre os outros. Modelos de sociedades multiculturais na história e no mundo atual. A abordagem intercultural agregada às disciplinas, no uso dos conteúdos que mais se aproximam à interculturalidade.

Todas essas sugestões citadas, em verdade, são referências que implicam determinação teórica/metodológica na proposta formativa. Ao se pensar a educação para a interculturalidade, quando se agrega teoria e prática existe uma melhor integração e coerência entre os conteúdos e modalidade do ensino que ajudam a garantir a construção do saber. Tratando-se de um processo formativo no âmbito da interculturalidade, duas são as premissas relevantes: o processo comunicativo<sup>10</sup> e as relações vividas em classe. Tratando-se de uma proposta didática intercultural, a comunicação não deve ser tratada como uma simples transmissão de conteúdo, sublinhando que todos os meios comunicativos enviam mensagens ricas de significados simbólicos que incidem sobre os conteúdos formalizados. As mensagens no processo de comunicação vêm assimiladas e reinterpretadas pelos sujeitos de acordo com os valores e os interesses. Portanto, para uma proposta multicultural da educação a comunicação deve tocar os diversos níveis psico-cognitivos, que seja verdadeiramente significativa.

Se pode verificar que a comunicação em classe seja enriquecida dos valores, das normas, dos modelos de comportamento e da identificação social, fatores não declarados na proposta curricular, mas, que assumem grande importância

---

<sup>10</sup> *Per approfondire il tema vede Capurso che fa riferimenti importanti sul processo comunicativo nelle relazioni educative nel contesto scolastico. (CAPURSO, 2004).*

no processo formativo, porque tocam diretamente asse psicocognitivos. Nessa intenção de prosseguir a proposta educativa, direcionada para a abordagem relacional da educação, valorizando sobretudo a identidade do sujeito e as suas relações sociais, a formação da sua personalidade, resgatando os seus conhecimentos, discutindo e transformando o contexto de modo democrático e participativo. Indo além da demagogia existe na docência clássica, onde predomina uma transmissão frontal, Indo além para promover abertura na comunicação que se estabelece na relação professor-estudante, professor e a classe, que vai além dos muros da escola, atua nas relações com a família, com os colegas, com a direção. Significa assumir uma linguagem pluralista, verbal e não verbal, logico e analógico tentando sempre de intercalar o cognitivo com o relacional.

Um projeto pedagógico da educação para a interculturalidade, na dimensão de pluridimensionalidade e interdisciplinaridade não se baseia a um único modelo didático, mas se completa com as diversas abordagens metodológicas e diversas técnicas, num modo original, numa específica proposta de trabalho. Além disso, a educação intercultural requer uma profunda transformação no modo de ensinar, exigindo dos professores uma prática sempre mais interdisciplinar e multimídia, numa constante descoberta de técnicas e metodologias mais ativas, que vão do jogo lúdico à dramatização, da escolha dos livros de texto convencionais e estereotipados à prática de avaliação dentro da própria escola sempre muito classificatória.

Ainda parece longe da realidade, uma prática educativa verso uma escola multicultural porque não é assim simples mudar uma prática conservadora que predomina da sempre. Necessita uma reforma, mas próprio no interior da escola partindo das ações de cada professor através do processo de sensibilização e formação critica continuada. Se trata de formar os professores para a aquisição das competências relacionais, gerando capacidade de ajudar os estudantes a si conhecer e conhecer o outro, no modo mais confortável e empático.

É claro que a empatia é um dos sentimentos mais importantes que permeiam as inter-relações e que influenciam o crescimento das pessoas. Por esse motivo se espera do professor um comportamento empático verso o estudante que proporcionara o crescimento dos dois, mas, sobretudo do estudante porque

estabelecida seguramente confiança. Se o estudante se deixa conhecer e se abre ao mundo e às pessoas, que dizer que encontrou o terreno justo para estabelecer laços que os conduzirão ao sucesso formativo, e não só, mas também verso o sucesso pessoal e social. Importantíssimo é criar um ambiente educativo e um clima psicossocial adequado à proposta educativa e metodológica direcionadas para a educação à mundialidade.

## CONCLUSÃO

Os novos paradigmas da educação, as contribuições da pedagogia atual, as informações disponíveis até nos meios multimídias servem de ajuda para transformar a escola multicultural, de modo que seja capaz de satisfazer todas as exigências culturais e sociais, mas na própria escola e no seu contexto cotidiano que se encontram os verdadeiros recursos para chegar à educação à mundialidade. A prática didática, no simples trabalho docente se constrói os verdadeiros momentos construtivos e de transformação da realidade.

Concluindo, há na escola o potencial de mudança porque lá se encontram os recursos intelectuais para organizar o próprio desenvolvimento e recriar uma identidade culturalmente, enriquecida do acolhimento e do respeito pelos outros, com a ideia de humanidade baseada no amor, sobre o respeito e sobre a dignidade. Se trata de acolher os estudantes estrangeiros como cidadão, com direitos e deveres, mas, também com o calor das relações de amor que um (a) professor (a) pode transmitir a cada dia em contato direto com sua classe de estudantes, ajudando-os a interagir no novo mundo, nas novas relações com pessoas culturalmente diversas.

A pedagogia intercultural é construtivista porque valoriza o sujeito, a sua história, as suas vivências, a sua cultura e também torna possível a interação com outros sujeitos e outros contextos culturalmente diverso. Desse modo, a pedagogia intercultural promove também a aquisição do saber e dos conhecimentos vários enriquecido nas trocas culturais que se apresenta nas relações sociais.

## REFERÊNCIAS

- CAPURSO, M. *Relazioni educative e apprendimento: Modelli e strumenti per una didattica significativa*. Gardolo (TN): Eriksson, 2004.
- COLOMBO, A.; GENOVESE, A.; CANEVARO, A. *Educarsi dall'Intercultura – Immigrazione e integrazione dentro e fuori la scuola*. Gardolo (TN): Eriksson, 2005.
- DEMETRIO, D.; FAVARO, G. *I bambini stranieri a scuola*. Firenze: La Nuova Italia, 1997.
- DEMETRIO, D. *Narrazione, Intercultura e Transculturata*. 2014. Disponibile in: <[www.icscastelfocognano.gov.it](http://www.icscastelfocognano.gov.it)>. Accesso in: 04 feb. 2016.
- MEDI, M. *Per un'educazione interculturale nella scuola*. Disponibile in: <[www.funzioniobiettivo.it](http://www.funzioniobiettivo.it)>. Accesso in: 04 feb. 2016
- PRELLEZO J. M.; NANNI, C.; MALIZIA, G. *Dizionario di Scienze dell'Educazione – Torino*, 1997.
- TOSOLINI, A.; GIUSTI, S.; MORELLI, G. *A scuola di Intercultura - Cittadinanza, partecipazione, interazione: le risorse della società multiculturale*. Eriksson, 2007.
- VALLETA S. *La seconda generazione di immigrati*. 2010. Disponibile in:<[www.unimarconi.it](http://www.unimarconi.it)>. Accesso in: 04 feb. 2016



# **TRABALHO, PROFISSÃO E FELICIDADE: PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA BAHIA**

Luis Flávio Reis Godinho

## **NOTAS INICIAIS**

Na primeira parte deste estudo, exporemos as reflexões sobre a categoria trabalho nas obras de clássicos da sociologia: Durkheim, Marx e Weber. Em seguida, situaremos as contribuições nos relatórios sobre a felicidade, mais especificamente, no que dizem respeito à interação entre trabalho, profissão e felicidade. Importantes discussões realizadas por autores brasileiros também serão cotejadas.

Apresentaremos as discussões sobre a temática da profissão docente em uma perspectiva sociológica, considerando autores com importantes pesquisas para a compreensão da problemática, tais como Alves (2010), Tardif e Lessard (2005), Vaillant, (2004). Concluímos analisando os depoimentos de docentes entrevistados no que dizem respeito à escolha profissional, às fontes de satisfação e de insatisfação com a profissão.

## BREVE PANORAMA SOBRE O TRABALHO

Ao longo do tempo, o trabalho conheceu formas históricas concretas nas sociedades: trabalho livre, de subsistência, escravo, servil e assalariado – este último, a forma assumida nas sociedades capitalistas. A importância do trabalho na vida do homem e da sociedade, principalmente a capitalista, permitiu desenvolver teses variadas sobre sua natureza. Nesta perspectiva, pretendemos resgatar algumas concepções teóricas sobre o trabalho em autores clássicos e contemporâneos da sociologia.

Para Durkheim (1999), o trabalho é concebido como a fonte de solidariedade social e moral. Ele permite a organização da vida dos indivíduos nas sociedades capitalistas que são consideradas complexas. O labor cumpre funções análogas, metaforicamente, a um organismo. A divisão social do trabalho como fato social tem, respectivamente, seu caráter coercitivo, geral e exterior, já que impõe aos indivíduos a ordem e a consciência coletiva. Logo, se em um organismo vivo, o coração cumpre um papel central na manutenção da vida dos outros órgãos, na sociedade, as especializações profissionais são o corolário moderno dos laços solidários que tornam a vida organicamente articulada. Essa consciência coletiva é entendida enquanto uma força social que está em todos sem ser atributo de nenhum indivíduo em particular, tendo inclusive prevalência sobre as consciências particulares. A coesão social seria, então, a principal função que a divisão do trabalho assumiria nas sociedades capitalistas, basicamente por esta expressar o tipo de interdependência entre os seres sociais na vida industrial moderna.

Para Marx e Engels (1976), por outra perspectiva, o trabalho é uma categoria central de explicação tanto da relação do homem com a natureza exterior, quanto de sua natureza interna. Ele assume, nesse sentido, uma dimensão ontológica bem como uma dupla dimensão dialeticamente constituída. Assevera o autor que o trabalho é o primeiro ato histórico dos homens. Na sociedade capitalista, este assume a forma histórica de assalariamento e o caráter predominante de valor de troca é o que assume dimensão estratégica. Por fim, a força

laboral torna-se uma mercadoria que, exclusivamente, os grupos sociais não detentores dos meios de produção precisam disponibilizar.

Weber (1972), investigando as contribuições culturais que propiciaram a formação do capitalismo, analisa a temática do trabalho associada a uma teoria dos valores. No bojo desta ênfase, compreende-se uma ética do labor como condição instituinte da vida moderna ocidental. Deste modo, o autor analisa o papel da ética protestante, mais especificamente de linhagem calvinista, na formação de uma tendência à racionalização da vida. Esta condição encontrou condições de expressão, particularmente no ocidente, na Europa e nos países baixos. Weber encontrara, em sua análise, uma das fontes da formação de um ethos deste tipo na conduta ascética dos praticantes desta religião. Sendo esta expressão de condução de uma vida com vistas a garantir a salvação.

As práticas econômicas, por sua vez, são caracterizadas pelo senso de dever e vocação para o trabalho, bem como para uma vida comedida do ponto de vista do consumo, afastada, por sua vez, da opulência e da ociosidade. Além disso, acrescenta uma visão positiva do acúmulo de riquezas, muito diferente das éticas econômicas de outras religiões, tais como, por exemplo, a do catolicismo. Esta vislumbra o acúmulo e o lucro como dimensões que devem ser combatidas nos comportamentos de seus fiéis. As análises acerca das fontes constitutivas da formação de um ethos capitalista, tendo como uma de suas fontes o trabalho vocacionado e constantemente aperfeiçoado pela via profissional, por conseguinte, é visto como critério de elegibilidade para uma predestinação para a vida extraterrena.

Desse modo, como vimos os três autores clássicos – e fundadores – da sociologia abordaram a temática do trabalho e a dimensão da especialização profissional. Ora como fonte de solidariedade moderna (Durkheim), ora como fundamento básico da sociabilidade humana (Marx), e por fim, como um valor, estimulado por uma vida ascética, racional e vocacionada. Esta última, dentro de um ethos formador do “espírito” de uma sociedade capitalista moderna ocidental (Weber).

## AS CONEXÕES ENTRE FELICIDADE E TRABALHO

Nos relatórios recentemente produzidos sobre a felicidade no mundo, diversos autores vêm considerando a interdependência entre variáveis externas e pessoais na constituição de uma dimensão social da felicidade. Alguns dos caracteres externos considerados são: renda, educação e governança pública. As variáveis pessoais ou internas são: sexo, gênero, idade, saúde física e mental. (CORBI; MENEZES-FILHO, 2006; HELLIWELL, 2012; RIBEIRO, 2013)

No que diz respeito à renda auferida pelos indivíduos é um consenso, nessa literatura mundial, que sua dimensão relativa é mais importante do que a perspectiva absoluta. As pessoas consideram suas rendas em perspectiva comparativa com as das pessoas próximas, tais como vizinhos, colegas de trabalho e membros próximos de sua sociabilidade. Assim, essa percepção relativa tem forte influência em suas vidas, desconsiderando as características absolutas desta variável analítica do social. A renda não é o corolário de uma vida feliz, pois sabemos da utilidade decrescente da renda para uma explicação segura acerca deste importante sentimento humano. É sabido que nem nos anos gloriosos do capitalismo, nos Estados Unidos da América (EUA), o aumento de renda significou aumento na percepção da felicidade, tanto na dimensão individual quanto na coletiva. (HELLIWELL, 2012)

Nos relatórios supracitados é considerada, dentre outras questões, a pouca efetividade que os períodos de crescimento econômico causam no sentimento de felicidade das pessoas. Os poderes provenientes dos relacionamentos tecidos, mantidos e desejados são o verdadeiro porto seguro de uma vida feliz. Nesse sentido, o suporte social, a conquista de algum tipo de liberdade e o combate à corrupção política são vistos como promotores da felicidade coletiva. Além disso, melhorias sociais no que tange à saúde, meio ambiente, segurança, mobilidade urbana, trabalho, confiança no governo e nos governantes são vistos como maiores contribuintes para a felicidade que fatores nitidamente econômicos. (HELLIWELL, 2012; RIBEIRO; RIBEIRO, 2013)

Corbi e Menezes-Filho (2006), em importante artigo sobre a questão dos determinantes empíricos da felicidade no Brasil, apresentam os fatores sociais

da felicidade: ser casado e ter idade mínima de 53 anos são apontados em diversas pesquisas. A renda aumenta a felicidade, mas somente até certo ponto. Existe uma íntima interação entre esta e a dimensão de utilidade marginal e decrescente em relação ao bem-estar. Reforçam-se os argumentos do Paradoxo de Easterlin, pois a relatividade da renda é mais importante do que seu caráter absoluto. Segundo esses autores, o desemprego diminui mais o bem-estar do que o estado de saúde ou o fim do casamento; logo, configura-se uma relação causal entre infelicidade e desemprego, visto que os desempregados são mais infelizes. (CORBI; MENEZES-FILHO, 2006; RIBEIRO; RIBEIRO, 2013)

Por sua vez, Ribeiro e Ribeiro (2013) em artigo no prelo, apresenta o que denomina como fatores importantes de felicidade no Brasil: ter um trabalho, possuir a idade de 46 anos, fatores ligados ao clima, a relação com a natureza e o meio ambiente, percepção positiva sobre a saúde, casamento, satisfação com a renda auferida, possuir educação superior, ser religioso ou ateu e, por fim, ter alguém com quem contar, tanto nos momentos de felicidade quanto nas agruras existenciais e sociais.

Nesse sentido, interpenetram-se, segundo o autor, fatores tais como: personalidade (autoestima, otimismo e extroversão, por exemplo), características sociodemográficas (idade, sexo, estado civil e escolaridade), fatores econômicos (renda, estar empregado ou desempregado, inflação e custo de vida), fatores contextuais (condições de trabalho e relações interpessoais) e fatores institucionais (grau de participação política).

Esse autor apresenta um dado, em comparação internacional, que classifica o Brasil em décimo oitavo lugar, entre cento e trinta e cinco países. O país estaria na faixa dos 15% países mais felizes.

Em sua pesquisa, no território nacional, a partir de uma investigação em 8.048 domicílios – com chefes e cônjuges representativos de quase todas as regiões brasileiras – investigou as dimensões sociais das desigualdades. O autor evidenciou o perfil dos felizes e infelizes no Brasil. Os mais felizes são do sexo masculino, mais velhos, casados, com educação superior, mais satisfeitos com a renda auferida, moradores de região rural, com mais amigos, mais religiosos ou ateus e com alta percepção positiva da própria saúde. No que se refere aos

infelizes: os mais novos, solteiros, sem educação superior, insatisfeitos com a renda, moradores de regiões urbanas, com poucos amigos, religiosos afastados de suas instituições, com percepção ruim da própria renda e negativa acerca de sua saúde.

O trabalho em todos os relatórios é visto como uma importante fonte para uma vida feliz. O desemprego sempre traz consigo uma perda de status individual; contudo, alertam os autores supracitados, se existem altas taxas de desemprego em determinadas sociedades, os homens ficam menos tristes. O que revela o caráter relativo do impacto sobre os indivíduos, visto que se complementam baixas taxas de desemprego com maior sentimento de fracasso e de responsabilização individual. Por outro lado, ocorrendo altas taxas, constitui-se maior sentimento de resignação e menor infelicidade individual. (HELLIWELL; LAYARD; SACHS, 2012; RIBEIRO, 2013)

Para 60% dos trabalhadores a questão da segurança no emprego é vista como a maior e mais importante conquista, visto que está fortemente vinculada ao reforço da autonomia, da confiança e da independência. Nesse mesmo estudo nos é apresentado que a remuneração por desempenho não melhora a satisfação com o labor. Por fim, no debate sobre as horas do dia e a felicidade, é apresentado um dado relevante: em seus cotidianos, as pessoas estão menos felizes exatamente nos momentos diários vividos junto aos chefes. (HELLIWELL; LAYARD; SACHS, 2012)

Ainda, na temática relacionada ao papel do trabalho na constituição da felicidade, enfatizamos a contribuição da aposentadoria no aumento da infelicidade, visto que a nova realidade traz consigo aumento da solidão, da dificuldade de comunicação e o medo. Nesse processo são fragilizadas relações importantes em decorrência da progressiva perda de quantidade e de qualidade de nosso capital social. (HELLIWELL; LAYARD; SACHS, 2012)

Como podemos observar em todas as pesquisas feitas em perspectiva internacional ou no país, o trabalho é uma fonte de sentido importante para uma vida feliz, subjetiva ou socialmente. Tanto considerando o bem-estar subjetivo quanto o bem-estar coletivo. Dessa forma, acabam por corroborar as teses clássicas da sociologia sobre a centralidade do trabalho como força social e ontológica humana.

## INVESTIGAÇÃO ENTRE PROFESSORE E O TRABALHO

Tardif e Lessard (2005) abordam o trabalho docente como uma atividade profissional influenciada pelas interações humanas. Diferentemente do trabalho com e/ou em máquinas, a docência requer o desenvolvimento de competências e habilidades interativas junto a seres humanos. Estas relações, por sua vez, são constituídas por valores, visões de mundo, interações com o saber e atitudes contribuintes ou dificultadoras do trabalho.

Logo, a relação entre quem produz e o que é produzido não pode ser facilmente compreendida, e muito menos expressa no âmbito do trabalho educacional. Tanto quem trabalha (professores) como quem é trabalhado (alunos) apresentam similitudes, tais como: subjetividades, interesses, motivações e valores. Essa dimensão interativa acaba por ser elemento marcante da natureza externa e interna dos trabalhadores, que laboram em uma dimensão imaterial da atividade produtiva. Esta se apresenta enquanto “ofício do cuidado”. Portanto, a concretização do trabalho de cunho imaterial apresenta características distintas em relação ao material, já que, ao fim da atividade, o sujeito-trabalhador não contempla visualmente uma coisa. Sua finalidade é o aperfeiçoamento de sujeitos-aprendizes no que se refere ao campo educativo, contribuindo também para seu próprio amadurecimento e do outro, ambas as realidades progressiva e dialeticamente articuladas.

Dubet (1997) apresenta algumas reflexões relevantes sobre o trabalho na educação básica, mais especificamente no que tange ao ensino voltado a adolescentes. Provocado por uma docente, participante em suas pesquisas sobre o trabalho em sala de aula, acaba por estimular-se a assumir as aulas de história e geografia em uma instituição escolar periférica, de modalidade básica, na França.

A primeira reflexão a que chega o autor francês é a limitação do que ele denomina perspectiva de pesquisa baseada em uma observação participante. Com pouco tempo de trabalho na escola, já estava completamente envolvido – do ponto de vista emocional – com a turma. Demonstrando de modo cabal as

limitações de seus registros “neutros” sobre o cotidiano de seu trabalho, mesmo tendo feito, habitualmente, anotações longas em seu caderno de campo.

A partir da vivência como docente de uma turma de adolescentes, matriculados no segundo ano colegial, o autor elenca os principais problemas das escolas francesas: os alunos empreendem resistência ao trabalho dos professores por não estarem dispostos naturalmente à atividade da aprendizagem. Assim, uma das primeiras dificuldades enfrentadas pelos professores é a pouca disposição do educando em querer aprender. O professor deve ter como tática, para desenvolver seu trabalho, ocupar os alunos com tarefas escolares. Abandonando, dentro dessa perspectiva, metodologias de ensino-aprendizagem baseadas em aulas expositivas e com pouca participação efetiva dos adolescentes.

No campo disciplinar, com objetivo de negociar um clima organizacional favorável ao ensino, o docente deve dar, segundo Dubet, um “golpe de estado”, pois os estudantes não costumam respeitar professores sem capacidade de impor regras de convívio. Os alunos são sensíveis à autoridade docente. Portanto, em sua reflexão sobre a experiência com o magistério, o autor francês enfatiza a necessidade de se fomentar, inicialmente, um “clima de receio” na relação com os alunos.

No cotejamento entre sua experiência docente e as entrevistas com professores sobre a realidade escolar, o autor francês acabou por se convencer que os relatos dos entrevistados sobre o cotidiano profissional eram reais. Foi perceptível, para este autor, a desregulação da relação escolar. Esta realidade interpenetra-se, segundo o autor, nas seguintes constatações que podemos acompanhar abaixo.

A escola não tem conseguido transformar os adolescentes em alunos. Expressando essa realidade, uma dificuldade dos docentes e das equipes pedagógicas em relacionarem-se com a heterogeneidade dos alunos. Estes se distinguem quanto ao desempenho escolar, aos anseios, aos valores, bem como frente aos momentos existenciais pouco afeitos às regras. Portanto, a escola se apresenta, para o aluno adolescente, como um mundo hostil.

Em outra dimensão, os programas curriculares escolares se apresentam notadamente idealizados, uma vez que estes conteúdos não são construídos

dentro de uma dinâmica realista. Ademais, a escola encontra-se, também, desconectada no que se refere aos conhecimentos necessários e reais que estes jovens buscam. Esta situação contribui para o que este autor denomina de ficcionalização do julgamento escolar, visto que mais do que ensinar para alunos reais, educa tendo como parâmetro uma visão idealista dos alunos, dos currículos e da própria adolescência. A escola se apresenta, então, como uma agência promotora de violências pedagógicas individuais, já que deveria ensinar menos coisas de forma mais aprofundada.

Outra questão abordada por Dubet refere-se à temática da cidadania escolar, pouco valorizada no cotidiano dos estabelecimentos. Essa situação aprofunda as desigualdades entre docentes e alunos ao não instituir direitos e deveres para todos os agentes escolares. A ausência de cidadania nas escolas acabar por produzir, nos adolescentes da periferia, uma descrença no diploma e no próprio processo educativo. Os jovens percebem que os professores estimulam as desigualdades nos acessos aos direitos e até mesmo no cumprimento de deveres.

Ademais, o autor apresenta outras dificuldades vivenciadas no que intitula como a desregulação escolar: os professores não são estimulados a ganhar por produtividade, mas a partir de uma carreira biológica, expressa no aumento do salário em decorrência do “passar” da idade. Por outro lado, os docentes não são membros comunitários dos territórios escolares em que atuam, sendo escolhidos, na maior parte das vezes, por meio de sorteios eletrônicos. Dubet argumenta que a situação ideal seria estimular a atuação docente dentro de um território que fosse fruto de uma escolha consciente.

Por fim, o autor enfatiza que a escola secundária deveria adotar o modelo da escola voltada para a infância, já que nesta se encontram profissionais que possuem uma formação profissional adequada à faixa etária. Nesse sentido, o docente deveria compreender o efeito professor no sucesso escolar. Para Dubet, o professor pigmaleão é aquele que, afastado de visões idealistas destes educandos, consegue desenvolver seu ofício com base na perspectiva de progressão dos alunos. Estes, por sua vez, confiam em seu potencial. Por fim, os professores desenvolveriam suas práticas docentes inspirados numa relação escolar interativa, democrática, cidadã e distante de todo tipo de violência.

## DEPOIMENTOS DE PROFESSORAS E PROFESSORES BAIANOS

No que se refere à escolha profissional, após a análise das opiniões dos entrevistados concluímos que os principais motivos dessa opção foram: estratégia de ascensão social no interior de famílias pobres, melhoria das condições de vida e uma visão pragmática na escolha, em decorrência da necessidade de sobrevivência. Acrescenta-se a essa realidade a inexistência de outros cursos de formação profissional na região. Destacamos que, a depender da geração, a explicação sobre a escolha desta profissão deixa de ser estratégia de ascensão das famílias pobres – como é o caso das professoras com mais de 35 anos – e passa a ser a frequência de um curso de licenciatura, a ausência de outras oportunidades profissionais mais prestigiadas e a coerção familiar.

Podemos perceber isso no discurso da professora de 24 anos:

*Na verdade, eu não escolhi ser professora. No início minha irmã e minha mãe quase me obrigaram a fazer o magistério. Depois eu saí do magistério dizendo que eu não iria ser professora. Fui fazer o vestibular da UFRB, fiz em outros lugares, mas não passei. Eu fiz o vestibular achando que era para bacharelado e não para a sala de aula. Quando eu descobri que era somente licenciatura, eu tive um outro choque. Mas como eu já estava na universidade, eu continuei. Durante a graduação, eu fui aprendendo a ser professora e também eu fiz um concurso logo quando eu entrei na universidade, no primeiro ano, eu fiz um concurso, aí eu passei. Fiz para primeira a quarta série, porque como eu só tinha magistério, aí eu passei. Quando eu fui chamada eu não iria assumir, mas minha mãe me obrigou novamente a assumir. (Professora Joana, 24 anos)*

Em relação aos professores que têm mais de 35 anos, em sua grande maioria, a escolha da profissão decorreu de uma estratégia de ascensão social, no interior de famílias pobres:

*Bom, eu não escolhi. Quando eu terminei o primeiro grau minha mãe me disse que pobre tinha que fazer magistério, porque no magistério você já saía profissionalizada e um outro curso não dava a você a chance de terminar o segundo*

*grau com uma profissão. Por esta razão, na verdade eu fui conduzida por minha família a fazer o magistério e não um outro curso. (Professora Ana, 33 anos)*

Outras motivações evidenciam a coerção e tradição familiar nesta profissão como contribuintes desta opção:

*Eu me perguntava o que vou ser? Eu não vou querer ser costureira, vaqueiro eu não posso ser. Então tinha aquela ideia de que no momento não era vocação tava influenciando na profissão, mas subsistência mesmo, sobrevivência. E aí a gente ficava observando que aqui, o curso que tinha de formação era magistério, na época também tinha contabilidade, eu fiz os dois. Mas contabilidade não dava para desenvolver uma carreira, e professora [...] minhas tias, eu tinha minha Tia Regi que era agente administrativo, minha Tia Neusa também era agente administrativo, minha Tia Cleusa também era professora, minha vó, engraçado minha vó não era uma professora leiga, mas passou a vida toda sendo professora, então a gente achava que eles eram ricos. Então a profissão poderia dar para a gente, vamos dizer assim, uma situação boa. A gente iria poder comer, viver sem precisar fazer o que meu pai e minha mãe fazia e sem ir para cozinha de ninguém. Porque até então a gente só pensava no que? Se não estudasse ia ter que ajudar minhas tias, porque geralmente era assim, o filho de fulano tá só, tá precisando de alguém para tomar conta, Bom Conselho toma conta. Então, eu me acostumei com o tempo. (Professora Conceição, 46 anos)*

No que tange à opinião dos entrevistados sobre a relação entre trabalho e profissão docente, esses consideraram a atividade um trabalho, pelos seguintes motivos: porque trabalham com pessoas, auferem renda com esta atividade e por associarem a noção de trabalho a esforço. Ressaltamos que todos os entrevistados enfatizaram que a natureza desse trabalho é especial em virtude de lidarem com a diversidade psíquica e de personalidade dos educandos, como podemos ver nos três depoimentos a seguir:

*Sim, porque envolve muita responsabilidade, porque envolve muitos compromissos, porque você tá lidando com seres humanos, porque você precisa dar*

*respostas àquele cidadão e cidadã que chega de uma forma e você precisam contribuir com o desenvolvimento intelectual, desenvolvimento moral, desenvolvimento psíquico, o desenvolvimento dele como um todo. E não é fácil, e não é um trabalho como outro qualquer. É um trabalho complexo, de natureza complexa. Por isso é preciso que a gente entenda que é um trabalho nobre, digno e desafiante. (Professor Cláudio, 50 anos)*

*É um trabalho porque a gente tem renda, não é isso? Tem um salário que dá para pagar as contas, dá para manter todas as nossas necessidades básicas, mas acima de um trabalho eu considero uma questão social. Acho que o professor contribui para a vida do aluno, contribui para o desenvolvimento da sociedade, contribui para a questão econômica, sabe? E eu sinto muito, quando vejo que meus alunos não querem isso, quando eles não são estimulados para estudar, eles acham que a vida deles se reduz ao aqui, ao agora, que tem os pais para dar as coisas. Às vezes eu brinco e pergunto: quem vai te dar isso amanhã? Hoje eles estão lindos, bem vestidos, um bom tênis, e quem vai te dar amanhã? Então eu acho que além de um trabalho a gente contribui e estimula para que a questão social modifique. (Professora Conceição, 46 anos)*

*É um trabalho, é um trabalho, porque você tá numa sala com 37 alunos cada um com uma mente, cada um com um pensamento diferente, cada um com uma realidade diferente e você tem um programa para seguir e é obrigado a cumprir aquele programa, por mais que digam assim o professor tem autonomia, você não tá dando o aluno não tá aprendendo tem que continuar naquele assunto, mas isso não acontece na prática, porque na hora lá do vamos ver eles obrigam a gente a dar todos os assuntos que são programados, praticamente todos. Então ser professor hoje é muito trabalho, porque eu tava refletindo o que os alunos de hoje precisam saber tanto na escola como no meio que ele vive, porque hoje as informações chegam tão rápidas para a gente e para eles também. Então não é mais informações que eles precisam, eles precisam de conhecimento para saber tratar essas informações. Aí eu tava pensando aqui, uma das atividades que*

*eu fiz: calcular o índice de massa corpórea; e eu tava conversando com minha prima e o celular dela já faz isso, basta colocar o peso e a altura e ele faz sozinho, automaticamente. Então pra que o aluno aprender aquele método cansativo, se o celular dele pode fazer isso? (Professora Joana, 24 anos)*

Quando perguntados sobre realização e satisfação profissionais os depoimentos evidenciaram:

*Hoje eu me sinto não diria insatisfeita, mas assim um pouco frustrada porque eu acredito que a educação seja uma maneira de transformar a sociedade, mas por outro lado eu me sinto impotente. Eu vejo que a gente não vai conseguir transformar como a gente gostaria. Então vem a sensação de impotência, de fracasso às vezes. (Professora Telma, 35 anos)*

*Eu me sinto não plenamente realizada, mas pelo menos realizada. Porque a gente tem um trabalho que a gente ganha pouco, mas às vezes a gente encontra com um aluno que tá numa situação, que passou por minha mão e hoje é um advogado, um médico. E isso dá uma satisfação para você. Aquele prazer de dever cumprido. Não passou só por minha mão, passou por outros colegas também, mas tem horas também que tem as dificuldades e a gente fraqueja, mas tem esse lado positivo. (Professora Helena, 52 anos)*

*Assim, esses últimos dias eu tenho passado algumas angústias no trabalho, porque às vezes você se esforça para fazer seu trabalho, mas existem pessoas que tá sempre querendo botar você para baixo, tá sempre olhando torto para o que você fez. Então você sente assim que o que você faz não é valorizado, que não é reconhecido e aí você se sente mal, eu acho, você se sente angustiado. Além da grande responsabilidade que você tem como professor, existem pessoas que tá sempre torcendo contra o seu trabalho, tá sempre não se tornando aliado para melhora aquilo, não olha os pontos positivos daquilo que você faz. (Professora Joana, 24 anos)*

Percebemos nestes depoimentos que as satisfações profissionais encontram eco e sentimento de reconhecimento por formarem futuros profissionais de profissões prestigiadas. Mas também, por perceberem a melhoria de vida de seus alunos e do capital escolar destes. Notamos as insatisfações trazidas pela condição docente, sendo atualmente o desencanto juvenil com os estudos um destes motivos. Além disso, a competitividade entre os colegas e a violência no espaço escolar. A falta de perspectiva dos jovens com o futuro, também foi relatado, como vetor de insatisfação entre os entrevistados.

Quando inquiridos sobre as condições de trabalho, os relatos expressaram problemas com as condições do planejamento pedagógico e apoio ao professor, as condições ambientais e ergonômicas, a estrutura física da escola, o material para trabalho, o número de alunos por turma e violência escolar. Notamos que a condição contratual foi um fator decisivo para a percepção das condições objetivas de trabalho.

Por sua vez, os docentes estaduais enfatizam criticamente o planejamento pedagógico ocorrido nas escolas:

*Aqui nessa escola não tem o planejamento pedagógico como deveria ser. Nós temos uma coordenadora, que ela atende três escolas, então por aí já se tira. A nossa escola é uma escola de médio porte, tem aproximadamente três mil alunos para uma coordenadora que também dá assistência a outras escolas. Então a gente não tem esse planejamento. O que a gente faz é uma sistematização de conteúdos ou procedimentos, quem é organizado faz isso, e a gente tenta dentro das possibilidades fazer esse registro, através de um plano de curso e a gente se coordena sozinho, a gente vai pra onde a gente acha que deve ir, já que a gente não tem esse direcionamento pedagógico. (Professora Helena, 35 anos, escola estadual)*

No que concerne à estrutura física da escola, vejamos o depoimento deste professor:

*A estrutura física da escola é boa, não é ruim. Poderia ser melhor, falta equipamento esportivo, por exemplo. Uma escola com 4.000 alunos, a gente veio reformular a quadra agora, com muitas dificuldades. Eu tô envolvido inclusive nesse*

*projeto com a direção para transformar um pedaço de cimento lá numa área para os meninos brincarem. Mas do ponto de vista físico, é uma das melhores escolas, com uma área fantástica. Salas amplas, o ambiente físico tava muito sujo, todo ano se limpa, exceto o banheiro e as salas que muitas vezes são degradadas. A escola tem melhorado muito, a escola não é das piores, é uma escola razoável. (Professor Cláudio, 50 anos, escola estadual)*

Quando perguntados sobre material didático, eis alguns depoimentos:

*Não existe. O professor recebe na jornada pedagógica, um classificador, uma caneta e um bloco de anotações. Esse é o material didático que o profissional da educação recebe, principalmente na minha escola, para que ele seja capaz de durante o ano inteiro fazer milagre. (Professor Ana, 33 anos, escola municipal)*

*Nós temos dois datashow, dois notebooks, temos mas já não usamos mais retro-projetores, temos DVDs, temos materiais até demais, temos muitos materiais mas alguns professores nem sabe que existem. Então assim, o que se tem mais dificuldade, que se usa mais é papel, que às vezes não tem. (Professora Conceição, 46 anos, escola estadual)*

Em relação ao número de alunos por turma, os professores expressaram as seguintes opiniões:

*A gente não tá tendo mais turma com cinquenta e tantos alunos, isso tem diminuído. (Professor Cláudio, 50 anos, escola estadual)*

*Assim, a gente sempre sonha em um dia ter 25, mas a gente sabe que é utopia, né? Então as salas chegam a um número ideal de 35. E as minhas mesmo, a maioria tem 35. Só que tem uma sala que tem 4 5 por causa da dependência, mas eu tenho 40, com esse número de alunos é difícil de trabalhar. (Professora Conceição, 46 anos, escola estadual)*

No que tange aos sentidos subjetivos da profissão, os depoimentos enfatizam que:

*Ser professor é você ter a capacidade de transformar o árduo em sucesso.*  
(Professora Ana, 33 anos, escola municipal)

*Para mim, ser professor é ser profissional. Tem gente que diz assim: “ser professor é ser tio, ser professor é ser pai”. Eu não me coloco nessa condição, não. Ser professor é ser um profissional que possa contribuir com a formação de pessoas.*  
(Professor Cláudio, 50 anos, escola estadual)

*Então eu acho que ser professor é ser um agente de transformação social.*  
(Professora Conceição, 46 anos, escola estadual)

*Então o professor tem que ser é um bom pesquisador.* (Professora Paula, 44 anos, escola municipal)

*Tem que ser aquela pessoa que sabe escutar, que sabe falar, que é sensível, que sabe gritar na hora que tem que gritar, que sabe sensibilizar o aluno para qual é a função dele, que sabe colocar e expor o que ele sente, o que ele convive, as coisas que ele convive, mostrar que ele é um ser humano, que ele é aprendente, que ele tem falhas, capaz de mostrar que eles podem construir o mundo de coisas melhores, de pessoas melhores. Eu acho que o professor forma as pessoas.* (Professora Joana, 24 anos, escola municipal)

*Ser professor é a gente abraçar quase um sacerdócio.* (Professora Helena, 52 anos, escola estadual)

*Eu sempre faço uma distinção entre ser professor e ser educador. O professor ele se preocupa apenas em ensinar o conteúdo, passar alguma informação. Já o educador é mais do que o professor, além dessa informação, desse conteúdo, ele também tem que se preocupar com a formação do aluno, no caso deixa de ser aluno e passa a ser o educando.* (Professora Telma, 35 anos, escola estadual)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber nos depoimentos sobre os sentidos da profissão desses entrevistados que a característica mais marcante da profissão é a contribuição para a transformação dos sujeitos educandos. Notamos que alguns consideram a transformação, como por exemplo, do árduo em sucesso ou uma mudança social.

Outros entrevistados consideram a condição de pesquisador e até mesmo a diferenciação entre a condição de professor e a de educador como inerentes à ocupação. De todo modo, fica evidente que essa condição é permeada pela notável capacidade de interação humana e de contribuição para o amadurecimento intelectual e existencial dos educandos.

No que diz aos professores baianos, as principais conclusões se referem a: perspectiva da profissão como uma não escolha, forte estigmatização social, insatisfações materiais (remuneração considerada baixa, por exemplo) e imateriais (desencanto dos jovens com a escolarização, violência escolar, pressão taylorista do trabalho, etc.). No campo das satisfações: desenvolvimento cognitivo do aluno e exercício, por partes dos educandos, de profissões de prestígio.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, M. G. A inserção profissional de graduados em Portugal: notas sobre um campo de investigação em construção. In: ALVES, M. G.; MARQUES, A. P. (Ed.). *Inserção profissional de graduados em Portugal: (re)configurações teóricas e empíricas*. V. N. de Famalicão: Edições Húmus, 2010. p. 31-50.
- CORBI, R. B.; MENEZES-FILHO, N. A. Os determinantes empíricos da felicidade no Brasil, *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 26, n. 04. p. 518-536, out./dez. 2006.
- DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, v. 5, n. 6, p. 222-230, 1997.
- DURKHEIM, E. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- HELLIWELL, J. F. et al. *Introducion.World Happiness Report*, New York: Earth Institute, Columbia University, 2012.
- MARX, K; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1976.

RIBEIRO, L. C. Q.; RIBEIRO, M. G. (Org.). *IBEU: índice de bem-estar urbano*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

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

VAILLANT, D. *Construção da profissão docente na América Latina: tendências, temas e debates*. PREAL. Documento nº.31, 2004. Disponível em: <[www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=PrealPublicaciones/PREAL documentos/&Archivo=Preal\\_Doc31.pdf](http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=PrealPublicaciones/PREAL documentos/&Archivo=Preal_Doc31.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2014.

WEBER, Max. *Ciência e política, duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1972.

WEBER, M. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. (Edição Antônio Flávio Pierce).

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Alfredo E. da Matta**

Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-Doutor em Educação a Distância pela Universidade do Porto, Portugal. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Université Laval, Canadá. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professor do Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) e Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da UNEB. *Email: alfredo@matta.pro.br*

### **Antonio Amorim**

Professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-Doutorado em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona – Espanha. Pós-Doutorando pelo Programa Inter-Institucional e Multidisciplinar de Difusão do Conhecimento da UFBA. Foi por duas vezes Pró-Reitor de Ensino de Graduação e Diretor do Departamento de Educação do Campus I da UNEB. Membro eleito da Academia Baiana de Educação. Foi Membro Titular do Conselho Estadual de Educação da Bahia. É escritor com vários livros publicados e Presidente da Rede Internacional de Pesquisa Colaborativa (BRASILUEJA), que congrega mais de 20 grupos de pesquisa. Líder do Grupo de Pesquisa: Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação, com registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

*E-mail: antonioamorim52@gmail.com*

**Antônio Mario das Virgens**

Aluno egresso do curso de Pedagogia - Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus I. O aluno participou da implantação do projeto e permanece colaborando com a pesquisa.

*E-mail: avirgens90@gmail.com*

**Carla Liane Nascimento dos Santos**

Vice-Reitora da Universidade do Estado da Bahia, doutora em Ciências Sociais Universidade Federal da Bahia (UFBA), com mestrado e bacharelado em Ciências Sociais (UFBA). É Especialista em Direito Constitucional dos Afrodescendentes na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora adjunto do Departamento de Educação (DEDC - I) da UNEB. Professora permanente do Programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec) da UNEB, atuando na área de concentração de Gestão da Educação e Redes Sociais. Professora permanente do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB, atuando na Linha Educação e Trabalho. Pesquisadora associada ao Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional (CPEDR) da UNEB. Lidera os grupos de pesquisa: Interculturalidades, Gestão da Educação e Trabalho- InterGesto e é vice-líder do grupo de pesquisa Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional, ambos Certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenadora do Observatório de Gestão e Liderança Universitária Multicampi (GESTO).

*E-mail: carlaliane@hotmail.com*

**Cecília Conceição Moreira Soares**

Professora adjunto na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação Campus I. Coordenadora do projeto Mulher negra no mundo do trabalho: a questão da autoestima e identidade étnico-racial na educação profissional PROET/SUPROF- Secretaria de Educação do Estado da Bahia-UNEB.

*E-mail: ceciliosoares@yahoo.com.br*

**Cristina Kavalkievicz**

Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), socióloga/professora da Rede Estadual da Educação Profissional.

*E-mail: kavalka30@hotmail.com*

**Cristina Ribeiro Mota**

Master in Scienze Dell'educazione e Della Formazione All'uso Dell'immagine. Accademia Di Belle Arti Michelangelo, ABAM, Itália. Título: Pedagogia Multiculturale. Especialização em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil. Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Brasil. Professora na European School of Trieste – Italia.

*E-mail: cristina\_diego@libero.it*

**Floriza Maria Sena Fernandes**

Mestra em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Educação - Campus VIII. *E-mail: florizasfernandes@gmail.com*

**Francisca de Paula Santos da Silva**

Professora e pesquisadora de gestão e tecnologias do Programa de Pós-Graduação Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-Doutor e doutor em Educação, sendo Líder do Grupo de Pesquisa: Sociedade solidária, educação, espaço e turismo. *E-mail: fcapaula@gmail.com*

**Iêda Rodrigues da Silva Balogh**

Doutoranda em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mestra em Sociologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (FFCH/UFBA), mestra em Educação e Contemporaneidade pela UNEB (DEDC I), especialista em Educação de Jovens e Adultos (DEDC I/UNEB); bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais pela

FFCH/UFBA. Professora assistente do Departamento de Educação Campus I e Coordenadora Geral do Programa de Apoio Político Pedagógico em Educação Profissional da DEDC I/UNEB. *E-mail: irsbalogh@yahoo.com.br*

**Luciana Conceição de Almeida Martins**

Doutoranda no Programa Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade Católica do Salvador (UCSAL).

*E-mail: luckianas@gmail.com*

**Luis Flávio Reis Godinho**

Pós-Doutorado em trabalho docente, desigualdades sociais e territoriais - PPGSA- IFCS-UFRJ (2014), Doutorado em Sociologia - PPGS-UFPB (2008), mestrado em Ciências Sociais pelo programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia (PPGCS-UFBA) (2003) e licenciatura/ bacharelado em Ciências Sociais pela UFBA (2000). Atualmente é professor associado I do Curso de Ciências Sociais e do mestrado em Educação do Campo, ambos, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

*E-mail: luisflaviogodinho@gmail.com*

**Marne de Araújo**

Mestre em Gestão da Educação e Redes Sociais da Universidade do Estado da Bahia (GESTEC/UNEB). Mestre em Educação pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Especialista em Pedagogia Organizacional e Desenvolvimento de Recursos Humanos pelo CEPOM. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Salvador. Bacharel em Secretariado Executivo pela Universidade Católica do Salvador. Docente visitante da PARFOR - Plataforma Freire da UNEB, também da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia. Docente do Curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Faculdade São Salvador.

*E-mail: mama970@hotmail.com*

**Maria de Fátima Barreto Bomfim**

Mestranda em Gestão da Educação e Redes Sociais da Universidade do Estado da Bahia (GESTEC/UNEB). Bacharela em Ciências Sociais pela UNEB. Mestranda em GESTEC/UNEB. Pesquisadora, vinculada ao Grupo de Pesquisa Interculturalidades, Gestão da Educação e Trabalho - Intergesto/UNEB.

*E-mail: fatimabarretocs@gmail.com*

**Marize Souza Carvalho**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professora adjunta da Faculdade Educação (FACED/UFBA). *E-mail: marize.ufba@gmail.com*

**Patrícia Lessa Santos Costa**

Doutora em Sociologia, mestre e graduada em ciências sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente permanente do Mestrado Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTES) e Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), no qual atua como coordenadora. Líder do Grupo de Pesquisa Interculturalidades, Gestão da Educação e Trabalho (INTERGESTO) e membro do Observatório de Gestão e Liderança Universitária Multicampi (GESTO). Desenvolve estudos sobre os temas da gestão universitária, movimentos sociais e educação. *E-mail: plessacosta@gmail.com*

**Paulo Roberto Moraes da Luz**

Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia (GESTEC/UNEB), especialista em Consultoria e Gestão Pessoas, bacharel em Administração, formado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua como Analista Educacional na Fundação José Carvalho, docente na UNEB/PARFOR - Polo Catu - BA (Curso de Pedagogia), coordenador do Curso de Administração na Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia (Fatec - Alagoinhas - BA), tendo como área de ensino: Políticas Públicas e Gestão da Educação, Metodologia Científica, Administração Financeira, Gestão de Sistemas de Informação e Gestão de Pessoas. *E-mail:*

**Pedro Paulo Fonseca dos Santos**

Graduado em História - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Discente do curso de Ciências Sociais na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Colaborador do Grupo de Estudo e Pesquisa da Memória Afro-Baiana (GEPMAB-UNEB), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cecília Conceição Moreira Soares, autora do livro: "Mulheres Negras na Bahia do século XIX". Colaborador do Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Raça, Cultura & Sociedade (CANDACES), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cláudia Lemos Pacheco, autora do livro: Mulher Negra: Afetividade e solidão. Atuo nas seguintes áreas: História Social, História Cultural, Políticas Públicas de Segurança, Gênero, Memória Afro-Baiana, Raça, Etnia, Docência e Pesquisa.

*E-mail: edropaulocientistasocial@gmail.com*

**Raimundo Washington dos Santos**

Mestre pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em Pós-Crítica Cultural, bacharel em Administração de Empresas com ênfase em Recursos Humanos pela Faculdade São Luís de França (2004), coordenador em desenvolvimento e gestão escolar - SEDUC (Alagoinhas – BA), professor de graduação e pós-graduação Faculdade Santíssimo Sacramento e na Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia (FATEC-BA). *E-mail:*

**Suely Aldir Messeder**

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela UFBA e doutorado em Antropologia pela Universidade Santiago de Compostela. É professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente é coordenadora do Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Crítica Cultural do Campus II - Alagoinhas. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Enlace. *E-mail: suelymesseder@gmail.com*

**Sueli da Silva Xavier Cabalero**

Doutoranda no Programa Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) , mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Básica pela UNEB. Professora da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Salvador. *E-mail: suelicabalero@gmail.com*

**Sueli Ribeiro Mota Souza**

Pós-Doutorado na Università degli Studi di Firenze, Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2007), Mestrado em Sociologia pela UFBA (2000). Graduação em Ciências Sociais UFBA (1997). É professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (Campus I) da UNEB. *E-mail: sumota.uneb@gmail.com*

**Valdério Santos da Silva**

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (1981), mestrado em Sociologia pela UFBA (1998) e doutorado no Programa em Estudos Étnicos e Africanos pela UFBA (2010). É professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tem experiência na área de Sociologia e Antropologia, com ênfase em quilombos rurais e ações afirmativas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, banca examinadora, quilombos contemporâneos, políticas de ações afirmativas, congressos, artigos e textos em livros. *E-mail: valdeliosilva@hotmail.com*

## **COLOFÃO**

<b>Formato</b>	<i>17 x 24 cm</i>
<b>Tipologia</b>	<i>Milo OT Akhand-Black</i>
<b>Papel</b>	<i>Alcalino 75 g/m<sup>2</sup> (miolo) Cartão Supremo 300 g/m<sup>2</sup> (capa)</i>
<b>Impressão</b>	<i>EDUFBA</i>
<b>Capa e Acabamento</b>	<i>CIAN GRÁFICA</i>
<b>Tiragem</b>	<i>400 exemplares</i>