

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitário de Estudos Sociais da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



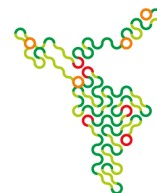
GT34

Ergologia

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7 ERGOFORMAÇÃO: A PRÁTICA ERGOLÓGICA DO DOCENTE CORPORATIVO**
Bruno Vasconcelos Moraes/a
Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e Silva/a
- 19 ERGOLOGIA E PESQUISA DE TIPO ETNOGRÁFICO NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL**
Deise de Souza Dias
- 27 ERGOTERAPIA DO SONO: UM RECURSO QUE PODE CONTRIBUIR PARA A APRENDIZAGEM**
Mariana VERÍSSIMO
Adelaine Chagas CARVALHO
- 37 O TRABALHO DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM: RELATOS APRESENTADOS PELOS DISCENTES NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO**
Maristela Vargas Losekann
Daniel Klug
- 48 PROJETO MULHERES ALÉM DO TEMPO, MOBILIZANDO SABERES E VALORES NA ATIVIDADE DE TRABALHO DOCENTE**
Vanessa Aparecida Alves
Ellen Aparecida Arêda Costa
Mércia Patrício Grigório Valério
- 59 QUE MEDIDAS IMPORTAM? ESTUDO ERGOLÓGICO DA DEFINIÇÃO DE INDICADORES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MINAS GERAIS**
Renata Kelly Alves Fonseca
Admardo Bonifácio Gomes Jr.



ERGOFORMAÇÃO: A PRÁTICA ERGOLÓGICA DO DOCENTE CORPORATIVO

Bruno Vasconcelos Morais/a¹
Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e Silva/a²

Resumo: Este texto tem como objetivo propor a ergoformação como uma premissa do trabalho do docente corporativo que promove a formação de trabalhadores na empresa. A ergoformação é uma prática ergologicamente orientada para a formação de trabalhadores em situação de trabalho. De acordo com a ergologia, não se pode conceber o trabalho humano como pura execução de normas ou realização de tarefas planejadas por outros. Nas práticas de formação profissional, o ergoformador assume que nenhum trabalho é simples e não é, apenas, aplicar técnicas. O processo de formação do trabalhador abarca os saberes investidos, os saberes constituídos e a infidelidade do meio. Para compreender se as práticas pedagógicas dos docentes corporativos correspondem com a ergoformação, foi elaborado um questionário aplicado de forma virtual para 19 profissionais que atuam como docentes em empresas diferentes na cidade de Belo Horizonte. Os dados obtidos com as respostas dos participantes foram analisados sob a perspectiva de trabalho docente da autora Dalila Andrade de Oliveira e a concepção de trabalho docente corporativo elaborada pelo autor Lucidio Bianchetti. Além disso, utiliza-se as contribuições no campo da ergologia dos autores Pierra Trinquet. Conclui-se que as empresas não exigem a formação pedagógica do profissional que atua como docente corporativo. Embora esse profissional possua certo grau de liberdade e pode propor programas de formação orientados pelos pressupostos da ergoformação, essa prática não é comum entre os pesquisados.

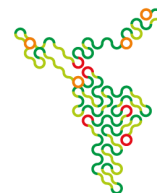
Palavras-chave: Ergoformação. Docente corporativo. Trabalho e educação. Formação em serviço

ERGOFORMATION: THE ERGOLOGICAL PRACTICE OF THE CORPORATE TEACHER

Abstract: This work proposal originates from a master's research that is nearing completion. Its objective is to propose ergotraining as a premise of the work of corporate professors who promote the training of workers in the company. Ergotraining is an ergologically oriented practice for training workers in work situations. According to ergology, human work is unimaginable as a pure execution of norms, of preconceived tasks, because in professional training practices, the ergo-trainer assumes that working is not just about applying techniques. The worker's training process encompasses the invested knowledge, the constituted knowledge and the infidelity of the environment. In order to understand if the pedagogical practices of corporate professors correspond to ergotraining, a questionnaire was applied virtually to 19 professionals who work as professors in different companies in the city of Belo Horizonte. The data obtained from the responses of the participants were analyzed

¹ Mestrando no Promestre-Mestrado Profissional Educação e Docência da FAE/UFMG.

² Doutorado em PHILOSOPHIE ET ÉPISTEMOLOGIE; PHILOSOPHIE ET HISTÓRIA pela Aix-Marseille-Université-França. Professora na PUC-Minas e no PROMESTRE- FAE/UFMG.



from the perspective of the teaching work of the author Dalila Andrade de Oliveira and the concept of corporate teaching work elaborated by the author Lucidio Bianchetti. In addition, the contributions in the field of ergology by the authors Pierra Trinquet are used. It is concluded that companies do not require the pedagogical training of professionals who work as corporate teachers. Although this professional has a certain degree of freedom and can propose training programs guided by the assumptions of ergotraining, this practice is not common among those surveyed.

Keywords: Ergoforming. Corporate teacher. Work and education. In-service training.

Introdução

Na atual conjuntura imposta pelas condições históricas do sistema de produção e acumulação capitalista, as empresas buscam desenvolver nos trabalhadores competências que atendam às necessidades empresariais e possivelmente humanas, alinhadas com as estratégias da organização (PEIXOTO FILHO & SILVA, 2014, p. 77). Cruz (2010) corrobora alertando que para acompanhar a reestruturação do setor produtivo, o modelo de educação profissional que focava na qualificação técnica do trabalhador, foi substituído pela valorização das competências para o mundo do trabalho.

Nesse contexto, as empresas investem cada vez mais recursos para promoverem o enquadramento dos trabalhadores, surge assim um modelo de educação subordinado aos interesses do capital. Evidenciando um profissional docente, que atua internamente nas empresas, responsável pela implementação de práticas educativas que privilegiam a formação técnica aligeirada com qualidade duvidosa. Embora a atuação desse docente, siga as diretrizes da empresa, sempre existirá possibilidade de assumir de uma postura que favoreça também, aos trabalhadores.

Esse texto se divide em três partes, primeiramente faz uma contextualização dos processos educativos que ocorrem nos espaços da empresa e o surgimento da profissionalidade docente nas empresas. Em seguida evidencia a proposta de ergoformação. E por fim, apresenta alguns resultados da pesquisa.

As configurações da educação na empresa

O mundo do trabalho passou por um cenário de profundas transformações nas últimas décadas. Conforme os autores Antunes (1995) e Schwartz e Durrive(2010), o mundo do trabalho passa por grandes mudanças, tanto na dimensão material quanto imaterial. Os autores concordam que existe um deslocamento nas relações de trabalho que tem impacto direto sobre o trabalhador.

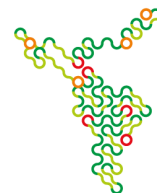


Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser [...] Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são "substituídos" pela flexibilização da produção, pela "especialização flexível", por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado (ANTUNES, 1995, p. 21.)

As empresas e trabalhadores buscam, nesse cenário, mecanismos para se adaptarem ao ritmo e intensidade das transformações no mundo do trabalho. Investir na formação profissional passou a ser uma alternativa salutar, tanto para os empresários quanto para os trabalhadores, mesmo que, por princípio, tenha interesses diferentes. Além disso, no âmbito da tecnociência a geração de conhecimento passa a ser um elemento relevante para a produção de bens e serviços. Surge então, a “educação corporativa”.

Conforme Meister (1999), a chamada “educação corporativa” tem sido desenvolvida desde a década de 50, com origem nos Estados Unidos, quando várias empresas passaram a incorporar práticas educativas nas suas rotinas visando aumentar a vantagem competitiva no mercado. Para a autora, a “educação corporativa” é um "guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e a educação dos funcionários, clientes e fornecedores, buscando aperfeiçoar as estratégias organizacionais, além de um laboratório de aprendizagem para a organização e um polo de educação permanente"(p.8). O termo “educação corporativa” carrega consigo um significado que se aproxima das técnicas mais sofisticadas de exploração do trabalhador pelo capital. Portanto, a intencionalidade por trás dessa prática deve ser questionada, pois é notório que na maioria dessas ações apenas os interesses das empresas são levados em consideração na elaboração de programas educativos financiados pelos empresários ou subsidiados pelo governo. Para a concretização de práticas educativas nas empresas se faz necessário a presença de um profissional responsável pela elaboração e desenvolvimento de tais práticas, o docente corporativo.

Oliveira (2010), compreende o trabalho docente como uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições, extrapolando os limites de espaços escolares. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros.



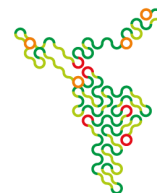
O trabalho docente não se restringe ao que se faz na escola, na sala de aula ou ao processo de ensino formal, mas compreende a intenção, a atenção e o cuidado com o ensinar e o aprender, além de outras tarefas inerentes as práticas educativas. A partir dessa concepção entende-se o sujeito docente como o profissional que desenvolve o ensino ou a docência, abarcando assim os profissionais que desenvolvem práticas educativas em empresas.

Os docentes inseridos no contexto atual das organizações, são profissionais que atuam diretamente no processo de construção de saberes relacionados à função ou tarefa que o trabalhador irá desempenhar. Conforme Bianchetti (2010), a atuação do docente nas empresas está relacionada ao setor de Recursos Humanos, seu trabalho, nesse âmbito, “envolve atividades de qualificação, requalificação e treinamento dentro da empresa”. A expressão docente corporativo é atribuída àquele que desenvolve ações docentes na empresa na e pela empresa com o intuito de promover o desenvolvimento dos conhecimentos e das capacidades dos trabalhadores, com vistas à melhoria da produtividade (BIANCCHETTI, 2010). O trabalho do docente corporativo é aquele que possibilita desenvolver programas educacionais nas empresas. Porém, como ressalta Bianchetti (2010) os profissionais que atuam no meio acadêmico criticam o trabalho docente realizado no âmbito corporativo, enfatizando que o professor cede lugar ao instrutor.

Assim, nesse contexto de contradições, se propõe como alternativa a ergoformação, que procura colocar em prática as noções desenvolvidas pela ergologia no processo formativo dos trabalhadores. Inicialmente se destaca a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, e o que ocorre entre essas duas dimensões (SCHWARTZ, 2010). A ergoformação é uma alternativa para a elaboração de práticas educativas nas empresas. Conforme Durrieu (2010a, p. 295), “designa uma prática em formação que vê o trabalho a partir de um ângulo original”. O mesmo autor ressalta que “essa prática se conecta com as pesquisas em ergonomia e, sobretudo, em ergologia” (p.295). Como completa Trinquet (2010) é, antes de tudo, uma questão de postura, de posicionamento do docente diante da missão de formar trabalhadores.

Ergologia e ergoformação

Segundo Trinquet (2010), a ergologia não é outra disciplina científica; trata-se de uma abordagem metodológica multidisciplinar que coloca no centro a noção de atividade humana, elaborada de forma científica e a partir de uma base epistemológica comprovada. Para essa



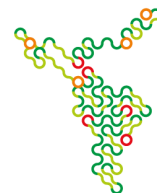
abordagem a atividade humana tem como objetivo a produção de saberes, com fundamentos científicos construídos a partir de diversos tipos de saberes (“saberes investidos” x “saberes constituídos”) que se confrontam constantemente, desafiam e questionam uns aos outros, no que é conhecido como processos bidirecionais socráticos.

É impossível imaginar o trabalho humano como pura execução de normas de pensamento, de tarefas pré-concebidas e desejadas (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010). Para a Ergologia o trabalho é sempre uma dialética, um encontro entre três parâmetros indissociáveis. Primeiro, o trabalho a ser feito e suas condições de realização. Envolve todo tipo de saber constituído multidisciplinar que é relacionado a este trabalho. É o que se chama de conhecimento instituído ou saber acadêmico. Segundo, para realmente realizar o trabalho, tem-se tudo que vem junto com os trabalhadores, individual e coletivo, mas sempre singular, denominado saber investido. Terceiro, a necessidade de adaptação às variabilidades do meio. A combinatória desses três elementos, eles mesmos variáveis, é infinita. Em função dessa complexidade, o trabalho é difícil de ser entendido por alguém que não está diretamente envolvido nele.

Diante dessa constatação, como então é possível ao docente, que atua na empresa, elaborar métodos de ensino que considerem esses três parâmetros? A abordagem ergológica aplicada ao processo de formação/qualificação do trabalhador nas empresas, visa contemplar os interesses do trabalhador. Para promover a formação do trabalhador à luz da ergologia, o docente que atua na empresa, articula os saberes investidos, saberes constituídos e as invariabilidades do meio. Esses três elementos podem permitir romper com a dicotomia entre teoria e prática, muito presente em grande parte dos processos pedagógicos, inclusive aqueles que visam formar trabalhadores,

Durrive (2010b) afirma que “cada um se apropria ainda mais de sua experiência, de suas competências, e observa de outra forma a experiência e as competências de seus semelhantes”, o autor elucida que tal “lugar fonte” é o grupo local, ocorrendo, também, “quando as pessoas voltam a seus fazeres” surgindo assim “um caldeirão de inovações”, ocorre, portanto, a transformação do meio (DURRIVE, 2010, p. 312).

Para estabelecer um processo de erogoformação do trabalhador, Trinquet (2010) indica três princípios fundamentais, que devem ser configurados conforme cada formação, uma vez que “jamais é exatamente o mesmo enfoque temático que se deve ensinar, jamais se tem o mesmo público, as mesmas condições materiais, de tempo e de espaço, etc” (TRINQUET, 2010, p.107,). O primeiro



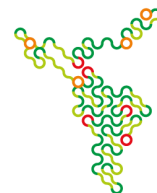
deles diz respeito a centralidade das situações reais de trabalho no processo de formação do trabalhador. Para o autor “é preciso colocar no centro de nossas preocupações a atividade real do trabalho e não somente a tarefa prescrita” (TRINQUET, 2010, p.107). Compreender que o trabalho não é apenas a repetição de gestos e ações mecanizadas, permite ao docente elaborar práticas educativas que dão margem para o trabalhador compreender o trabalho decidir a melhor maneira de gerir.

O segundo princípio fundamental está relacionado ao processo de produção dos saberes. Conforme Trinquet (2010) “é preciso colocar em prática uma estrutura que favoreça a expressão e a produção de conhecimentos novos” (p. 108). Assim o docente necessita criar condições e estimular a criação de novas estratégias de gestão do trabalho pelos próprios trabalhadores. O terceiro fundamento, é justamente a valorização das situações concretas de trabalho, pois “é preciso ir, se possível, ao campo, aos locais de trabalho” (TRINQUET, 2010, p. 108). É impossível intervir no processo de trabalho se não conhecer como se configuram as situações do “aqui e agora” no trabalho. Para conhecer o trabalho real e a ação sobre ele é preciso estar próximo do que se passa no presente momento em que o trabalhador é convocado a colocar em prática seus saberes e agir conforme é solicitado pela situação.

Partindo de uma ramificação da categoria trabalho, a ergoformação se interessa pelos conhecimentos produzidos por meio das vivências, experiências e histórias dos próprios trabalhadores. No momento em que o trabalhador interrompe sua tarefa e é convidado a sair da rotina, encontra uma oportunidade de refletir coletivamente sobre a própria rotina do trabalho e indagar o vivido. Ao problematizar o cotidiano, o trabalhador retorna para a ação com um outro saber sobre si, sobre o trabalho, sobre a ação do trabalho em sua condição de vida e a ação de sua vida sobre o trabalho (SCHWARTZ e DURRIVE, 2010).

Percurso metodológico

Nesse tópico será apresentado o método utilizado na interação virtual com os participantes, isto é, como foi utilizado o recurso da internet para a aplicação do instrumento de pesquisa, com o objetivo de se construir o perfil pessoal e profissional dos docentes que atuam nas empresas, concepções sobre docência nas organizações e processo de elaboração de práticas educativas nas empresas.



O questionário virtual foi disponibilizado na plataforma “Google Forms” por meio de um link enviado pelo pesquisador para o WhatsApp de aproximadamente onze docentes que atuam nas empresas, participantes da pesquisa. As pessoas que recebiam o link também podiam encaminhar para outros docentes que atuam nas empresas, na cidade de Belo Horizonte. No total, 19 participantes responderam voluntariamente ao questionário. O link ficou disponível para aceitar respostas no período de out/2019 a mar/2020. Todos os participantes responderam 100% das questões, pois a ferramenta utilizada possui um recurso que não permitia ao participante prosseguir sem ter respondido à questão anterior. Visando impedir a duplicidade de respostas o questionário foi configurado para permitir apenas uma resposta por endereço IP, que é o código de identificação do computador ou roteador recebido quando se conecta à internet.

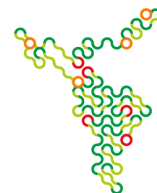
Inicialmente, o participante foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa e para prosseguir, foi necessário o aceite eletrônico das condições expostas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no próprio questionário. O questionário é composto de dezesseis questões, sendo 4 de identificação como nome, idade, telefone e gênero, 11 de múltipla escolha e por fim uma questão dissertativa, onde os participantes poderiam expor de forma livre o que pensam ser a razão dos investimentos feitos em formação pela empresa.

Os dados foram organizados nas seguintes categorias: perfil pessoal e profissional dos docentes que atuam nas empresas, concepções sobre docência nas organizações e processo de elaboração de práticas educativas nas empresas.

Resultados e discussões

Elementos como o perfil dos docentes que atuam nas empresas, suas práticas educativas, suas condições de trabalho e a organização do trabalho se apresentam pouco explorados pelo viés da educação, foco principal desta pesquisa.

Em relação a formação acadêmica dos participantes, a pesquisa indica que 4 possuem formação pedagógica, representando 21% do total de respostas; destas 2 são graduadas em pedagogia, 1 em licenciatura em Artes Plásticas e 1 possui especialização em administração pedagógica. Também representando 21%, 4 pessoas do grupo possuem formação em comunicação social. Em segundo lugar, ambas, representando 16% das respostas cada, estão os graduados em psicologia (3) e os que se formaram no curso tecnólogo em gestão de recursos humanos (3). Em terceiro lugar,



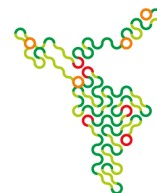
totalizando 11%, bacharéis em engenharia (2). Por fim, contendo 1 pessoa cada, o quadro também é composto por profissionais com as seguintes formações: administração (5%), tecnólogo em gestão comercial (5%) e, ensino médio (5%).

Com base nos dados produzidos é possível inferir que as empresas não exigem uma formação pedagógica dos profissionais para atuarem com práticas educativas, valorizando outros aspectos em detrimento da formação docente. Revelando um ponto intrigante na relação entre formação e atuação dos docentes nas empresas, percebe-se que grande parte (79%) dos profissionais que assumem a condição de mediadores de conhecimentos de outros trabalhadores, são formados nas mais diversas áreas de conhecimento que não proporcionam uma formação pedagógica. Sendo assim, entende-se que os docentes que atuam nessas empresas realizam o complexo trabalho de formadores com base na experiência sem o aporte teórico construído nas graduações em licenciatura e pedagogia em nível superior ou formação didática pedagógica.

Os participantes foram convidados a responderem a seguinte questão: “Você considera o seu trabalho como um trabalho docente?” Assim, pudemos conhecer o ponto vista dos profissionais sobre o trabalho que executam no processo educativo nas empresas. No grupo pesquisado, 15 pessoas afirmam que consideram o seu trabalho como um trabalho docente, o que corresponde a 80% do total das respostas. Em seguida temos 3 pessoas (15%) que apresentam dúvidas sobre o papel que exercem, respondendo que talvez o seu trabalho seja considerado como trabalho docente. Apenas 1 participante (5%) não se reconhece como docente.

Tal resultado coaduna com Oliveira (2010), ao afirmar que o sentido ontológico do trabalho, nos ajuda a compreender que a categoria trabalho docente não se limita à profissão. Ao utilizar o termo trabalho docente, imediatamente se faz uma conexão com professores. Isso ocorre, segundo Oliveira (2010), porque esses profissionais estão mais presentes, em quantidade, no processo educativo e assumem uma posição mais explícita no ato educativo. Portanto, o trabalho desenvolvido pelos participantes da pesquisa se configura como um trabalho docente, pois o fato de desempenharem suas funções (ensinar) fora do ambiente escolar, não deslegitima a categoria trabalho docente.

Sobre a atuação docente, o que é mais valorizado pelos profissionais que atuam na empresa, com práticas educativas é a própria experiência profissional. Entre os participantes, 63% afirmam que a experiência é mais importante para a execução de suas funções, 37% acreditam que o conhecimento



específico é decisivo no desenvolvimento do seu trabalho enquanto docente. Nenhum dos participantes escolheu a opção formação pedagógica como elemento fundamental para exercer a prática docente no interior das empresas.

Os dados apresentados acima, demonstram a consideração que esses profissionais tem em relação ao saber proveniente das experiências de trabalho. Para Trinquet (2010), o saber construído em atividade que tem sua origem na ação e na experiência humana é denominado na ergologia de “saber investido”. Tal saber é composto, em parte, pela experiência de trabalho e pelas próprias vivências da pessoa (social, familiar, cultural etc.). E acrescenta que os saberes oriundos do conhecimento científico, acadêmico e das competências disciplinares configuram o “saber constituído” (TRINQUET, 2010). Ambos são relevantes para a execução das tarefas na rotina de trabalho do docente que atua na empresa e de diversos outros trabalhadores independente das funções que exercem.

Em relação ao objetivo das empresas em investir em prática educativas, grande parte das respostas remeteram a aspectos econômicos como: “melhoria de resultados”, “retenção de talentos”, “retorno financeiro”, “fazer o negócio crescer”, “desenvolver mão de obra”, “conseguir performance”, “desenvolvimento de comportamentos esperados para a sua atuação (conforme a cultura da organização)”, “tornar a empresa mais competitiva”, “aumento da produtividade”, “melhoria da qualidade dos serviços prestados”, “baixo custo na contratação de novos funcionários”. Observa-se que em 74% das respostas aparecem questões relacionadas aos interesses da empresa.

Essa visão imediatista do processo educativo na empresa visa atender as necessidades mercadológicas, e pode influenciar na postura adotada pelo docente que desenvolve esse trabalho. Conforme Bianchetti (2010), os proponentes da educação no ambiente corporativo, a definem como um espaço interno das organizações gerenciado pela própria empresa, em busca da institucionalização de uma cultura de aprendizagem e desenvolvimento de competências sujeitada ao planejamento empresarial, a fim de garantir vantagens competitivas no mercado. Nesse sentido, uma visão unilateral do processo pode culminar em uma desatenção aos interesses dos trabalhadores, que deveriam ser o principal foco em um percurso formativo profissional.

Além do caráter economicista das respostas sobre o objetivo das empresas ao investirem em ações educativas para os trabalhadores, também emergiram respostas que evidenciam uma preocupação com o desenvolvimento do trabalhador. No total de 19 respostas, 26% delas



apresentavam elementos que demonstram atenção ao processo de formação dos trabalhadores com expressões como: “contribuir com a formação e qualificação do profissional”, “crescimento profissional e pessoal”, “a empresa oferecendo um ambiente psicologicamente saudável, com as condições necessárias de trabalho e com programas de desenvolvimento que estimula a prática, a experiência”, “para que possam ser capacitados”. Vale ressaltar que esses apontamentos apareciam nas respostas, sempre acompanhados de argumentos vinculados ao resultado da empresa como aumento de lucro, de competitividade, de qualidade do trabalho e de produtividade. O que nos indica que é necessário um aprofundamento da pesquisa em busca dos reais objetivos por trás do discurso de desenvolvimento profissional do trabalhador.

Os docentes que atuam na empresa afirmam que possuem autonomia na elaboração de programas de formação e qualificação dentro das organizações. Em 58% das respostas os docentes alegam que possuem muita autonomia para desenvolverem suas práticas, 42% reconhecem que possuem pouca autonomia nesse processo e nenhum participante escolheu a “opção não possui autonomia”. Ou seja, todos os profissionais entrevistados admitem possuir certo nível de liberdade para escolher como irão atuar para promover a formação e qualificação dos trabalhadores.

Para a construção de programas de formação e qualificação dentro das empresas, os docentes responsáveis podem contar com a colaboração dos próprios trabalhadores que farão parte desses programas. Porém, nem sempre os trabalhadores são envolvidos no processo de elaboração, conforme as repostas ao questionário revelam, 37% dos respondentes alegam que o trabalhador não é envolvido em nenhum momento da definição do conteúdo ou metodologia de ensino. A grande maioria dos participantes afirma que o trabalhador contribui na elaboração das práticas educativas, sendo que 1 pessoa (5%) afirma que existe a participação do trabalhador na construção de todos os programas e 11 pessoas (58%) declaram que os trabalhadores são envolvidos apenas na elaboração de programas específicos.

Sobre a formação dos trabalhadores, Trinquet (2010) pondera: “Como fazer para, durante a formação profissional, colocar no cerne das preocupações educacionais a atividade real desses assalariados, de modo a se servir do saber investido?” (p.106). A resposta para esse problema, pode ser a participação dos próprios trabalhadores na elaboração das práticas educativas que irão compor o seu processo de formação. Como apontam os resultados da pesquisa, essa prática já tem sido utilizada por parte dos docentes que atuam nas empresas. Trinquet (2010) nos alerta que um processo



formativo que leve em consideração as preocupações educacionais dos trabalhadores é, “antes de tudo, uma questão de postura, de posicionamento, do formador” (p.106).

A construção de práticas educativas na empresa com a colaboração dos trabalhadores, indica que os docentes, nesse aspecto, levam em consideração os interesses dos trabalhadores para a efetivação de uma prática mais aderente às necessidades dos trabalhadores e a realidade do trabalho. Porém, cabe aqui uma investigação mais aprofundada para compreender como se estabelece essa relação colaborativa e até que ponto as contribuições dos trabalhadores são, de fato, incorporadas nos projetos de formação e qualificação internos da empresa.

Considerações Finais

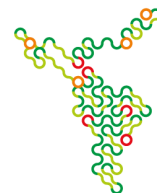
O profissional docente que atua nas empresas elabora e desenvolve práticas educativas para a formação e qualificação profissionais de trabalhadores dentro das organizações. Nesse contexto, as empresas impõem um modelo de educação que, a princípio, busca aumentar a sua vantagem competitiva no mercado econômico. Porém, o docente envolvido nesse processo possui certa autonomia e pode adotar uma postura também voltada para os interesses do trabalhador. Uma das alternativas para esse dilema da prática docente nas empresas é a adoção de uma postura orientada pelas noções da ergologia, a ergoformação.

Essa discussão evidencia uma questão emergente no mundo do trabalho: a cargo de quem ficam as responsabilidades da formação e qualificação dos trabalhadores? Essa pesquisa buscou evidenciar alguns pontos da controversa realidade das práticas educativas que se desenvolvem nas empresas, a partir do ponto de vista dos profissionais que são os responsáveis por essas ações dentro das organizações. Assim, abre-se o debate sobre quem são esses profissionais, chamados de docentes corporativos, que exercem uma função muito importante nas organizações.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

BIANCHETTI, L. Trabalho Docente Corporativo. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte:



UFMG/Faculdade de Educação, Gertrude, 2010. Disponível em:
<<http://www.gertrude.org/?pg=dicionarioverbetes>>. Acesso em 10 Mar. 2018.

CRUZ, D. Educação Corporativa: A proposta empresarial no discurso e na prática. *Educação em Revista*, Vol. 26, nº02, p. 337-358 - Ago. Belo Horizonte, 2010.

DURRIVE, Louis. Pistas para o ergoformador animar os encontros sobre o trabalho. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. (Org.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010a. p. 309-318.

DURRIVE, Louis. O formador ergológico ou “Ergoformador”: uma introdução a ergoformação. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. (Org.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010a. p 295-307.

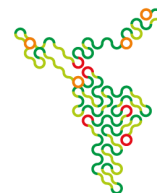
MEISTER, J. *Educação Corporativa: A gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M. F. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, Gertrude, 2010. Disponível em: <<http://www.gertrude.org/?pg=dicionarioverbetes>>. Acesso em 11 Nov. 2019.

PEIXOTO FILHO, J. P.; SILVA, C. R. C. Inter-relação entre trabalho, educação profissional e desenvolvimento. *Trabalho & Educação*, Vol. 23, nº3 - Set/Dez - Belo Horizonte, 2014.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, numero especial, p.93 – 113, Ago. 2010.



ERGOLOGIA E PESQUISA DE TIPO ETNOGRÁFICO NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL

Deise de Souza Dias¹

Resumo: O objetivo desse artigo é apontar uma possível aproximação epistemológica entre a pesquisa qualitativa de tipo etnográfico e a abordagem ergológica. Ambas as abordagens indicam a necessidade de, ao estudarmos o cotidiano escolar, focarmos nas interações sociais entre os sujeitos ali inseridos. As práticas escolares cotidianas podem revelar as formas particulares com que cada sujeito percebe e interpreta a realidade, ou seja, os seus processos de atribuição de significado, que se revelam por meio da linguagem e de outras formas de comunicação, levando-se em conta o contexto específico em que são produzidas. Além das experiências cotidianas de grupos e/ou indivíduos, em situação de interação, essas abordagens propõem, ainda, uma articulação entre o micro e o marco social, ou seja, entre a escola e a totalidade social.

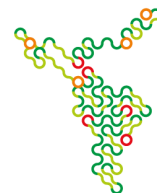
Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa; Pesquisa Etnográfica; Ergologia; Cotidiano Escolar

ERGOLOGY AND ETHNOGRAPHIC RESEARCH IN THE SCHOOL SPACE: A POSSIBLE APPROACH

Abstract: The aim of this article is to point out a possible epistemological approach between qualitative research of an ethnographic type and the ergological approach. Both approaches indicate the need, when studying daily school life, to focus on social interactions between the subjects included there. Everyday school practices can reveal the particular ways in which each subject perceives and interprets reality, that is, their processes of attributing meaning, which are revealed through language and other forms of communication, taking into account the specific context in which they are produced. In addition to the daily experiences of groups and/or individuals in situations of interaction, these approaches propose an articulation between the micro and the social framework, that is, between the school and the social totality.

Keywords: Qualitative Research; Ethnographic Research; Ergology

¹ Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG/Brasil



Introdução

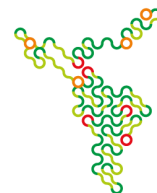
O presente texto objetiva apontar uma possível aproximação epistemológica entre a pesquisa qualitativa de tipo etnográfico² e a abordagem ergológica.

No Brasil, até fins da década de 1980, as pesquisas sobre a escola se apoiavam em enfoques sociológicos e historiográficos, cuja referência estava na matriz utilizada para se pensar o trabalho a partir do modelo taylorista/fordista de produção. Essas abordagens ressaltam a dimensão abstrata do trabalho docente, evidenciando a sua situação na sociedade capitalista e as suas relações com esse modo de produção. Apesar de importantes, tais análises tendem a ser limitadoras, pois, ao se apoiarem em categorias que apontam a escola como instituição reprodutora das relações sociais na sociedade capitalista, negligenciam, muitas vezes, a organização concreta do trabalho, bem como a experiência e os saberes dos sujeitos imersos nessa realidade.

Entretanto, a emergência de um novo paradigma possibilitou o surgimento de estudos que se dedicavam ao cotidiano escolar e à questão da produção do conhecimento no interior dessa instituição, permitindo que a escola pudesse ser pensada como espaço sócio-histórico-cultural, e os sujeitos ali inseridos passassem a ser percebidos como envolvidos em relações sociais e subjetivas.

O interesse pelas situações práticas e pelas relações que marcam a experiência escolar cotidiana acompanha a própria história da abordagem qualitativa nas pesquisas em educação. Como uma prática de pesquisa das Ciências Sociais, a pesquisa qualitativa ou pesquisa etnográfica parte principalmente da Antropologia e tem como princípio estudar a cultura de um povo e o comportamento de grupos sociais específicos. É fundamental nesse tipo de pesquisa o alinhamento da teoria às evidências empíricas, associando-se teoria e prática, consideradas inseparáveis. A cultura não é mais pensada como simples reflexo de forças estruturais da sociedade. Ela é vista como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas.

² Uma incursão na literatura sobre a pesquisa qualitativa nos indica que ela possui diversas definições: antropológica, naturalística, pós-positivista, estudo de caso, humanista, fenomenológica, etnográfica, etnometodológica, hermenêutica, idiográfica, ecológica, cartográfica, construtivista, pesquisa-ação, pesquisa participante, interacionismo simbólico. Diante dessa grande variedade de denominações dadas às várias vertentes que compõem a pesquisa qualitativa, destacamos a pesquisa de tipo etnográfico, a fim de articular seus pressupostos aos princípios da abordagem ergológica.

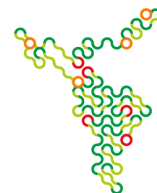


Ergologia, pesquisa qualitativa de tipo etnográfico e cotidiano escolar

Segundo Alves (1991), a denominação pesquisa qualitativa possui, por um lado, a vantagem de englobar múltiplas variantes, mas, por outro, a desvantagem de “sugerir uma falsa oposição entre qualitativo e quantitativo, que deve, de início, ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade” (ALVES, 1991, p. 54). Quando se mostram importantes e necessários, os dados quantitativos não devem ser desprezados. Não há, pois, oposição entre a adoção da análise qualitativa e a utilização de dados quantitativos, podendo ser ambos, muitas vezes, complementares.

Alves-Mazzotti & Gewandszajder (1998), por sua vez, consideram que o principal instrumento de investigação na pesquisa qualitativa é o pesquisador, que necessita ter “contato direto e prolongado com o campo, para poder captar os significados dos comportamentos observados” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 132). Nessa perspectiva, é preciso considerar que a pesquisa social trabalha com atores sociais em relação, os quais são, num primeiro momento, sujeitos de investigação construídos teoricamente, enquanto elementos que compõem o objeto de estudo. Ao inserir-se no campo, o pesquisador estabelece interação social, numa relação intersubjetiva com sujeitos reais, confrontando suas hipóteses e pressupostos teóricos com a realidade concreta, a fim de gerar um processo mais amplo de construção de conhecimentos. A premissa aceita, então, é a de que a pesquisa qualitativa não pode prescindir do trabalho de campo, uma vez que a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial. O campo é definido por Minayo (1996) como “o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 1996, p. 105), sendo a entrevista e a observação participante as técnicas mais utilizadas no processo de trabalho de campo. Por meio das entrevistas, o pesquisador recolhe, intencionalmente, informações sobre determinado tema pesquisado, sendo a comunicação verbal um elemento importante para auxiliar esse processo. Enquanto a entrevista é a parte mais formal do trabalho de campo, a observação participante enfatiza as relações informais do pesquisador no contato direto com o campo. É principalmente por meio da observação que “o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões” (ANDRÉ, 2002, p. 38), o que lhe permitirá apreender uma configuração da realidade estudada, fazendo suas análises e interpretações em função da mesma.

Não sendo neutro, o trabalho de campo, na pesquisa qualitativa, requer referenciais teóricos e aspectos operacionais que possam auxiliar o pesquisador em suas análises, o que envolve escolhas

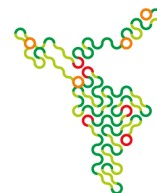


conceituais: A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem coletados como o modo de recolhê-los. Esse cuidado faz-nos lembrar mais uma vez que o campo social não é transparente e tanto o pesquisador como os atores, sujeitos-objeto da pesquisa, interferem dinamicamente no conhecimento da realidade (MINAYO, 1996, p. 107). Portanto, conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu cotidiano, apreendendo as forças que a impulsionam ou retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho pedagógico e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional em que ações são – ou não – implementadas e relações são estabelecidas e modificadas (ANDRÉ, 2007, p. 103).

Um outro aspecto importante a ser observado nas vertentes qualitativas de pesquisa é a descrição do contexto no qual se insere o objeto, que no caso desta tese refere-se à atividade de trabalho docente. Portanto, na pesquisa qualitativa, uma visão holística é fundamental, pois “a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das interrelações que emergem de um dado contexto” (ALVES, 1991, p. 54).

Schwartz (2000a), ao tratar da abordagem ergológica, propõe que a utilizemos sempre que nos referirmos às diversas atividades humanas – inclusive às experiências de trabalho e de educação – e, ainda, quando houver produção ou difusão de saberes sobre tais atividades. Adotar como postura epistemológica o ponto de vista da atividade humana nos convoca a acionar, como pesquisadores, o Dispositivo Dinâmico a Três Polos, que “ao mesmo tempo, justifica-o e o exige” (SCHWARTZ, 2000, p. 45). Não havendo anterioridade de um polo sobre os outros, eles estão em relação dialética, pois não existe começo nem fim. Esta ideia de dispositivo a três polos é a de que, para realizar transformações, faz-se necessário considerar a inteligência dos trabalhadores. É preciso construir dispositivos que vão permitir coproduzir as problemáticas, os objetivos e os resultados das intervenções nas situações de trabalho, incorporando os saberes e as necessidades das pessoas às quais estas transformações dizem respeito. É, no fundo, a ideia da necessidade de uma coprodução sistemática, e em todos os níveis, entre interventores e protagonistas do trabalho (JEAN, 2005, p. 12).

No primeiro polo estão os saberes disciplinares, os conceitos, que trazem materiais para a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real. O segundo é o polo dos saberes gerados nas atividades, na experiência de trabalho, onde os portadores desses saberes testam e avaliam os



conhecimentos disciplinares. Já, no terceiro polo, encontram-se as exigências éticas e sociais que, nascidas do encontro fecundo dos outros polos, se expressam por meio da aceitação do outro como seu semelhante. Desse outro, não se supõe saber, antecipadamente, o que ele faz, porque faz, e como tem convocado seus saberes e valores na atividade. Ao nos aproximarmos da atividade, tomamos o outro como alguém com quem vamos aprender algo sobre o que ele faz. A ideia é a de que há uma zona de cultura e uma zona de incultura tanto no conhecimento dos pesquisadores quanto no conhecimento dos trabalhadores. É preciso, portanto, admitir que os saberes acadêmicos e conceituais do pesquisador sobre o chão da escola são acompanhados de uma incultura relativa ao que os sujeitos inseridos no cotidiano escolar recriam em termos de saberes, valores e histórias. Igualmente, entende-se que os sujeitos protagonistas da atividade de trabalho portam saberes acadêmicos e conceituais, que são por eles utilizados como “materiais para valorizar seus saberes específicos e transformar sua situação de trabalho” (SCHWARTZ, 2000, p. 44). Descrições, prescrições, normalizações, categorizações em níveis diversos – econômicos, modelos de gestão, sociais – são encontradas constantemente pelos sujeitos no espaço escolar, sendo necessário tratá-las e retratá-las, produzindo novos saberes, a fim de garantir a eficácia do trabalho.

Para Schwartz (2000), esse olhar exige do pesquisador uma postura de humildade, provocando um “desconforto intelectual”, pois é preciso admitir que generalidades e modelos devem ser sempre reapreciados. Essa disposição não é ensinada, dela o pesquisador se vê impregnado no contato com as situações de trabalho, assumindo uma postura de aprendiz frente ao sujeito que trabalha. O autor destaca, ainda, a necessidade de “descategorizar” o trabalho para não se adotar um modelo de análise único. Isso significa que, apesar de não ser possível ignorar os saberes acadêmicos e disciplinares sobre o trabalho, é fundamental que o pesquisador aproxime-se dos sujeitos e das situações de trabalho para uma validação conjunta dessas situações. Em outras palavras, os conceitos não são suficientes para nos informar o que se passa no trabalho, sendo fundamental considerar a experiência daqueles que trabalham. Para tanto, é necessário considerar o trabalho não apenas como objeto de estudo intelectual, mas também como matéria estranha, sendo preciso ir ao campo, inserir-se nas coisas do mundo, confrontar-se com a experiência. O trabalho, enquanto matéria estranha à filosofia, “não se deixa facilmente aprisionar em categorias e definições, já que ele deveria, ao contrário, ajudar a fabricá-las de novo” (SCHWARTZ, 2003, p. 8). Nesse sentido, o trabalho de pesquisa é uma atividade na qual uma “exterritorialidade” não é possível, uma vez que conceitos e valores, assim



como teoria e prática, não podem ser tratados separadamente. Ambos devem se interrogar mutuamente, para estabelecer uma unidade que desestabilize formas já cristalizadas de se produzir conhecimento. É preciso, pois, que o pesquisador estabeleça contato direto com o local da atividade.

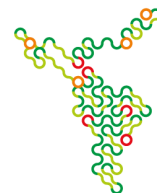
Considerações finais

Tanto a abordagem ergológica como pesquisa qualitativa de tipo etnográfico, ao embasarem pesquisas sobre o espaço escolar, exigem a inserção do pesquisador no campo, a fim de possibilitar uma efetiva interação entre os conhecimentos do pesquisador sobre o trabalho que ocorre no chão da escola os saberes cotidianamente tecidos pelos sujeitos ali inseridos. Esse princípio nos revela que a produção do conhecimento possui mais do que um sentido metodológico, envolvendo uma concepção política. Nesse sentido, pesquisar ultrapassa a representação de uma realidade já dada, com leis e princípios fixos, nas quais os conceitos pretendem enquadrar a realidade vivida.

A abordagem ergológica, sendo mais do que uma disciplina, configura-se como uma postura epistemológica, uma forma de pensamento a ser utilizada como referencial teórico-metodológico para a produção de conhecimentos sobre a atividade de trabalho. Por meio dessa abordagem, as dicotomias presentes em muitas produções acadêmicas, que segmentam sujeito e objeto, teoria e prática, encontram o ponto de convergência entre esses elementos.

A perspectiva ergológica de análise do trabalho, teorizada por Schwartz, nos convida a pensar que há um movimento em espiral que torna o trabalho, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada da constituição humana. Essa ideia nos possibilita tratar o trabalho para além da noção dos economistas clássicos, evidenciando a dinâmica de negociação que ocorre em seu interior. Desta forma, é possível deixar emergir os sujeitos e os elementos singulares presentes na atividade de trabalho, enxergando as continuidades aí existentes.

Da mesma forma, a pesquisa de tipo etnográfico também destaca a necessidade de um contato direto do pesquisador com o campo de pesquisa, lembrando, ainda, que tal contato deve ser prolongado, mesmo que a intensidade do envolvimento do pesquisador na situação pesquisada possa variar durante o processo de coleta de dados. O importante é que ele saiba avaliar porque está assumindo certo grau de participação em cada uma das situações. O contato com o chão da escola pressupõe um esquema de pesquisa aberto, que permite um constante trânsito entre a teoria e os dados empíricos observados. Somente assim será possível melhor compreender as vivências dos sujeitos e

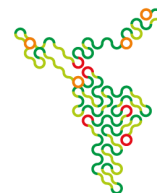


dos coletivos que participam e constroem o cotidiano escolar. Dessa forma, torna-se possível evidenciar que as ações, as interações e as relações sociais que ocorrem no interior da escola são impregnadas de valores.

A pesquisa de tipo etnográfico nos indica, ainda, que estudar o cotidiano escolar significa focar nas interações sociais dos sujeitos no ambiente natural em que elas ocorrem. Daí a importância das práticas escolares cotidianas, porque elas podem revelar as formas particulares com que cada sujeito percebe e interpreta a realidade, ou seja, os seus processos de atribuição de significado, que se revelam por meio da linguagem e de outras formas de comunicação, levando-se em conta o contexto específico em que são produzidas. Entretanto, ainda que o foco das análises na pesquisa de tipo etnográfico recaia sobre as experiências cotidianas de grupos ou indivíduos, em situação de interação, é preciso evidenciar também as formas de relacionamento entre a escola e a totalidade social, apontando a articulação entre ambas. O processo de resgate dos sujeitos não deve, portanto, minimizar a sua relação com as estruturas sociais mais amplas. Em conformidade com esse princípio da pesquisa etnográfica, a ergologia busca uma visão mais ampliada do trabalho humano, o que pressupõe um distanciamento das abordagens que tratam as questões relativas ao trabalho docente numa perspectiva única. Isso torna possível articular aspectos micro e macro da realidade social e, ainda, relacionar o local ao global, o singular ao universal. Para tanto, é preciso uma integração das várias disciplinas que tratam do trabalho, estabelecendo entre elas um diálogo transdisciplinar. A sinergia de saberes recupera a complexidade do trabalho em todas as suas dimensões, desestabilizando fronteiras de saber e permitindo novos encontros e possibilidades.

Referências

- ALVES, Alda J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio - 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-45.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagem Qualitativa, Etnografia e os Estudos do Cotidiano escolar. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria et al (Org.). **Desafios da Educação Básica: a pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2007. p. 97- 106.

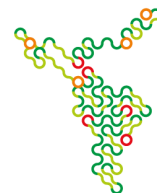


JEAN, Rémy. Sobre o agir ergológico. In: **Trabalho e Abordagem Pluridisciplinar: estudos Brasil, França e Argentina**. Trad. Ana Luiza Telles. São Paulo: DIEESE; Campinas: CESIT, 2005. p.11-15.

MINAYO, Maria C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

SCHWARTZ, Yves. A Comunidade Científica Ampliada e o Regime de Produção de Saberes. **Trabalho & Educação**, Revista do NETE, Belo Horizonte, n. 7, p. 38-46, jul./dez. 2000.

SCHWARTZ, Yves. O Trabalho numa Perspectiva Filosófica. In: **Seminário: trabalho, saber, educação**, 2003, Cuiabá: UFMT. (no prelo).



ERGOTERAPIA DO SONO: UM RECURSO QUE PODE CONTRIBUIR PARA A APRENDIZAGEM

Mariana VERÍSSIMO ¹
Adelaine Chagas CARVALHO ²

Resumo: Este texto tem como objetivo propor uma discussão sobre a “ergoterapia do sono” - ETS para os adolescentes, com base na constatação da ausência da temática do sono na educação básica. A metodologia utilizada na pesquisa que o originou é qualitativa cujos dados foram produzidos por meio de formulários respondidos por 89 alunos do fundamental II, de uma escola municipal de BH. A prática da ETS rompe com os padrões rígidos da higiene do sono e se afirma como terapia capaz de promover a aprendizagem. Assim, cada pessoa constrói as normas do sono segundo as necessidades do corpo-si, pois a heterodeterminação é impossível e invivível podendo até desencadear o adoecimento (CANGUILHEM, 1966). A ETS surge para questionar práticas comportamentais e mudanças ambientais propiciadoras de uma noite de sono reparador, numa sociedade repleta de sonórxicos. Quando se considera a noção de “corpo-si”, verifica-se que durante o sono há uma variabilidade pessoal enigmática e íntima, buscando responder às exigências do meio (SCHWARTZ, 2014). Os dados desta pesquisa possibilitaram a elaboração de um instrumento de uso pessoal orientador da ETS com normas inéditas: evitar cobertor em climas quentes, ver filme antes de dormir, virar o travesseiro para o lado mais frio, fazer deveres de casa antes de deitar. Logo, a construção das práticas de ETS de adolescente confirma a invisibilidade social do sono.

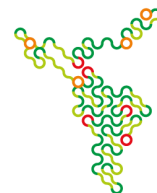
Palavras-chave: Ergologia. Ergoterapia do sono. Aprendizagem.

SLEEP ERGOTHERAPY: a resource that can contribute to learning

Abstract: This text aims to propose a discussion on “sleep ergotherapy” ETS for adolescents, based on the observation of the absence of the theme of sleep in basic education. The methodology used was of a qualitative nature whose data were produced through forms answered by 89 students of elementary II, from a Municipal School in BH. The practice of ETS breaks the rigid standards of sleep hygiene and asserts itself as a therapy capable of promoting learning. Thus, each person builds sleep norms according to the needs of the body-self, as heterodetermination is impossible and unviable and can even trigger illness (CANGUILHEM, 1966). ETS arises to question behavioral practices and environmental changes that promote a restful night's sleep, in a society full of sonorexics. When the notion of “body-self” is considered, it appears that during sleep there is an enigmatic and intimate personal variability, seeking to correspond to the demands of the environment (SCHWARTZ, 2014). The data of this research enabled the development of an instrument for personal use guiding the ETS with inedited standards: avoid blanket in hot climates, watch film before

¹ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC) e Professora do Mestrado Profissional Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil.

² Estudante do Mestrado Profissional Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brazil.



sleeping, turn the pillow to the coldest side, do homework before bedtime. Therefore, the construction of adolescent ETS practices confirms the social invisibility of sleep.

Keywords: Ergology. Sleep Ergotherapy. Learning.

1. Introdução

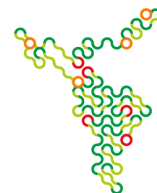
A prática da Ergoterapia do Sono- ETS se propõe a romper com os padrões rígidos da higiene do sono e se afirma como terapia capaz de promover a aprendizagem. A “Ergoterapia do Sono” - ETS não é sinônimo de higiene do sono³. Apesar de fazer uso de certas práticas desta, ela não deixa o sujeito limitado por nenhuma norma. Ela considera as normas de higiene do sono baseada na abordagem ergológica, sem impor sua soberania sobre as práticas diárias indutoras de um sono reparador. Assim, a palavra “ergo” significa atividade e a palavra “terapia” se define como intervenção, ou melhor, o termo “ergoterapia do sono” se define como a terapia que pode intervir na atividade do sono com intuito de melhorar a arquitetura do próprio sono como alguém engajado em compreender suas normas.

As normas aparecem na sociedade para dar mais segurança aos sujeitos e, ao mesmo tempo, algumas imposições rígidas delas não se encaixam nos desvios imprevistos do meio. Ao considerar as reflexões de Canguilhem (1966) na ETS, cada pessoa constrói as normas do sono segundo as necessidades do corpo-si, pois a heterodeterminação é impossível e invivível podendo até desencadear o adoecimento.

Embora o sono seja uma necessidade biológica, quase sempre é considerada como contrária às exigências de produção e um sono prejudicado diminui o desempenho escolar. Segundo Walker (2018), a falta do sono decai a aprendizagem, pois tira parte da concentração, da memória, do raciocínio lógico e da interpretação cognitiva. A temática sono mesmo tendo potencial para contribuir para a aprendizagem não é inserida no currículo escolar.

Quando os alunos dormem na sala de aula, os professores se perguntam: sobre os motivos do desinteresse deles e se há relação entre o sono e a aprendizagem? Então, o objetivo desta pesquisa é propor uma discussão sobre a “ergoterapia do sono” - ETS para os adolescentes, com base na constatação da ausência da temática do sono nas salas de aula da educação básica.

³ Conjunto de regras comportamentais e ambientais indutoras de um sono de uma noite bem dormida, criadas por Peter Hauri em 1977.



A metodologia utilizada na pesquisa é qualitativa cujos dados foram produzidos por meio de formulários respondidos por 89 alunos nono ano do Ensino Fundamental II, de uma escola municipal de Belo Horizonte. Este formulário continha questões abertas onde os respondentes podiam fazer sugestões de normas novas e renormatizações das normas antigas.

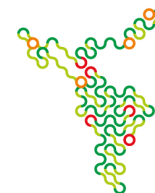
A noção de ETS é construída para questionar o lugar do sono numa sociedade repleta de sonoréxicos. Trata-se de uma noção que propõe regras construídas individualmente que se adequam às diferentes necessidades do “corpo-si” (SCHWARTZ, 2014). Ela propõe práticas comportamentais e mudanças no ambiente propiciadoras de uma noite reparadora. Assim, ao considerar a noção de “corpo-si”, verifica-se que durante o sono há uma variabilidade pessoal enigmática e íntima que busca corresponder às exigências do meio. O sono seria o termostato que controla o comportamento da sociedade. Sob a ótica da fisiologia humana, o sono torna a pessoa mais capaz de fazer uso da razão em suas escolhas e, portanto, com melhores princípios éticos e morais (WALKER, 2018).

A ergologia acredita que a pessoa procura criar as suas próprias normas para dormir, até para responder às exigências inéditas do meio e se manter em saúde. Logo, o sono singular nem sempre consegue suportar normas estabelecidas por terceiros e a escola poderia propor a ETS de seus estudantes.

2. O desafio da inserção da temática “Ergoterapia do Sono” na sala de aula

A inserção da ETS em sala de aula propõe problematizar os conhecimentos sobre o sono subtraído pelo modelo de organização capitalista bem como a necessidade de sono de cada adolescente. Dentre os vários motivos que impedem a inserção da temática nas salas de aula se deve ao fato de que questões relativas ao sono passam muitas vezes despercebidas pelo professor. À medida que o professor começa a enxergar o sono como um problema que tem implicações na aprendizagem, ele tende a se colocar as seguintes questões: como fazer para que os estudantes percebam a importância do sono para a vida? O que os estudantes podem fazer para melhorar a qualidade do sono? A escola permite inserir esta temática nos conteúdos curriculares? Até onde a privação de sono atrapalha a aprendizagem do aluno? São estas e muitas outras perguntas com respostas complexas que este texto objetiva abordar.

As situações de aprendizagem frequentemente exigem um "olhar mais crítico possível da realidade, que a desvela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam" (FREIRE, 1980,



p.29). Por esta razão, no intuito de compartilhar e enriquecer saberes sobre a “Ergoterapia do Sono”, durante o período de observação na escola, a direção e os professores permitiram que fossem ministradas quatro aulas, cada uma com duração de cinquenta minutos/aula, nos nonos anos do ensino fundamental II, no turno da manhã.

Figura 1 - Plano de Aula

Escola: Municipal Vida A, B, C e D		Disciplina: Ciências	Série: 9 ° ano	Turmas:
Docente: Adelaine Chagas Carvalho				
TEMA	As implicações do sono na aprendizagem e a Ergoterapia do Sono			
OBJETIVOS	- Valorizar a importância do sono, principalmente na aprendizagem; -Despertar e estimular os alunos sobre a prática da Ergoterapia do Sono.			
CONTEÚDO	- O sono e suas implicações na aprendizagem e na qualidade de vida do estudante adolescente; - Os ciclos de sono e a sua relação na construção da aprendizagem; - Conceito de Ergoterapia do Sono; - Planejamento da Ergoterapia do Sono pessoal.			
DESENVOLVIMENTO	Por meio de uma abordagem sociocultural, a aula foi expositiva e dialógica a fim de construir uma aprendizagem mútua sobre as temáticas sono e Ergoterapia do Sono-ETS.			
DURAÇÃO	50 minutos			
RECURSOS DIDÁTICOS	Quadro negro; Giz; Papel para entregar os formulários de ETS; Canetas.			
METODOLOGIA	- Apresentação de um texto fazendo publicidade dos benefícios do sono; - Representação dos ciclos de sono e a sua relação com aprendizagem no quadro negro; - Estímulo ao diálogo constante entre os alunos e a pesquisadora sobre os saberes sobre o sono; - Elaboração da ETS pessoal.			
AValiação	Realizada pela observação de vários mecanismos: - Participação e interação dos alunos; - Realização do formulário de Ergoterapia do Sono.			

Fonte: Elaborado pelas autoras em 2019.

Foi elaborado um mesmo plano de aula, para quatro aulas em turmas diferentes que, naturalmente foi implementado de maneira distinta conforme a sala e o horário da sua realização. Na aula que aconteceu às sete horas, a turma estava muito agitada e foram feitas tantas perguntas relacionadas ao sono que ficou difícil finalizar a programação no tempo previsto. Na aula iniciada às oito horas, apesar da turma manifestar esforço para participar, houve uma redução no estado de alerta da turma e ela foi a mais calada em comparação com as outras três turmas. Em contrapartida, as aulas



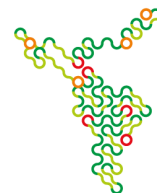
após o recreio, foram semelhantes a aula das sete horas. Os alunos estavam alertas, participaram ativamente e fizeram muitas perguntas, demonstrando interesse em saber sobre o sono. Conforme Walker (2018), a cafeína e a temperatura corporal central interferem diretamente no sono. Diante disso, a participação menor da turma, cuja aula iniciou às oito horas, pode ser consequência da sonolência provocada pelo baixo efeito da cafeína no organismo dos adolescentes naquele horário e/ou pelo fato da temperatura corporal dos adolescentes estarem mais baixa do que quando voltam do recreio ou chegam de casa à escola.

Notou-se que, na Escola Municipal Vida, cada sala de aula tinha uma média de vinte e sete alunos adolescentes e em cada sala havia aproximadamente três adolescentes por turma que não conseguiram se manter acordados durante a aula. Entretanto, a maioria dos alunos das quatro turmas ficaram interessados para saber a respeito da temática do sono e participaram ativamente da aula. Uma pergunta feita com frequência foi sobre a paralisia do sono⁴. Ao explicar do que se trata, a maioria dos alunos (92%) disseram usufruir de um sono precário, principalmente, por causa do horário de início das aulas. Alguns deles (41%) relataram que dormem em torno de quatro horas por noite, porque os recursos e os meios para eles chegarem até as sete horas na escola consomem bastante tempo e /ou só conseguem dormir tarde da noite.

De acordo com BACELAR (2018), a Associação Brasileira do Sono propõe o início das aulas dos adolescentes (com idade compreendida entre treze e dezessete anos), preferencialmente, a partir das oito e meia. Isto propiciaria aos adolescentes usufruir de um período de sono, entre oito e dez horas diárias, que podem promover melhorias na aprendizagem, na qualidade e quantidade do sono. A pesquisa permite afirmar que os adolescentes (92%) da Escola Municipal Vida não sentem que eles dormem um sono restaurador.

As observações revelam que os adolescentes, assim como grande parte da sociedade desconhecem a quantidade e a qualidade do próprio sono. Isto foi verificado nesta pesquisa durante a aula, pois quando se perguntou aos estudantes do nono ano se alguém dormia bem a noite, numa média de dois por sala, levantavam a mão afirmativamente. A pesquisa permite verificar que muitos alunos adolescentes não conseguem antecipar os horários de dormir e acordar para se adaptarem aos

⁴ A paralisia do sono se manifesta quando a pessoa tem consciência de que está acordada, mas não consegue se mexer ou falar (ROLIM, 2016).



horários escolares matutinos que iniciam às sete horas. Segundo Bacelar (2021), o início das aulas de manhã acontece num horário que, geralmente, não combina com o ritmo de sono e vigília dos adolescentes.

Assim, esta pesquisa propõe a inclusão da Ergoterapia do Sono como um conteúdo inserido no currículo escolar. Trata-se de uma forma de trabalho consigo mesmo que requer o autoconhecimento, conhecimento dos outros, como dos professores e dos colegas, e do conhecimento sobre a temática do sono.

Nas aulas ministradas pela pesquisadora, a fim de favorecer a colaboração e participação ativa dos alunos, a abordagem era: “eu sei que vocês sabem coisas que eu não sei, e sei que eu sei coisas que vocês não sabem” (Trinquet, 2010) sobre o sono de vocês. Desse modo, sem estabelecer uma hierarquia de saberes, o compartilhamento destes saberes gerou normas inéditas.

Logo, a ergoterapia do sono para adolescentes é um instrumento de uso desencadeador de liberdade de expressão na formação de suas próprias normas condutoras de um sono de qualidade pessoal. O formulário sobre a Ergoterapia do Sono e as observações, realizadas durante a aula ministrada pela pesquisadora, produziram informações que sustentam o ponto vista da abordagem ergológica.

No Gráfico 1, verifica-se que os adolescentes participantes da pesquisa tendem a ter mais empatia com fatores externos que facilitam o sono, tais como: usar travesseiros adequados, usar roupas de cama e colchões confortáveis. Perlis et al. (2011) sugerem adquirir lençóis com qualidade (acima de 150 fios de algodão), trocar um travesseiro a cada 1 a 2 anos e um colchão a cada 20 anos. Entretanto isto não pouco fácil para os alunos da Escola Municipal Vida, oriundos de famílias com situação econômica desfavorecida. Logo, o conforto geralmente depende do poder aquisitivo financeiro do estudante e estes não percebem esta relação com a sua realidade.

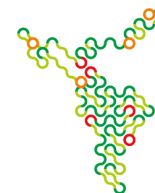
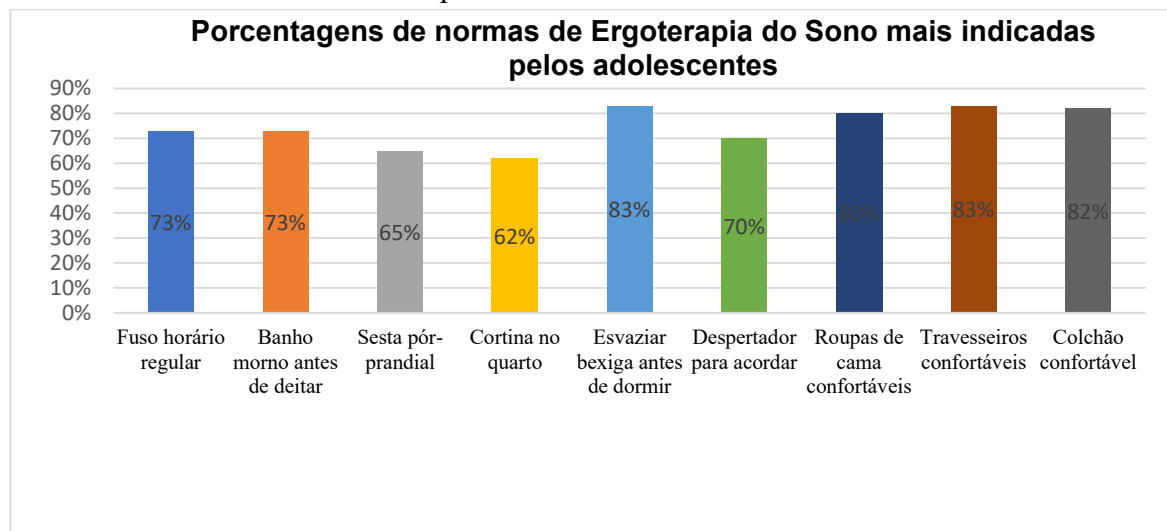


Gráfico 1 – Porcentagens de normas de Ergoterapia do Sono mais indicadas pelos adolescentes

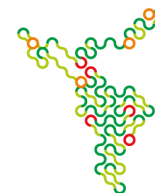


Fonte: Dados da pesquisa em 2020.

Segundo Pompeia (2020), no Brasil, a pobreza pode ter impacto considerável no padrão de sono dos adolescentes. Conforme o Gráfico 1, os adolescentes têm preferências, principalmente, por normas que requerem uma boa condição socioeconômica: roupas de cama (80%), travesseiros (83%) e colchão confortáveis (82%). Conforme observado, a escola se localiza numa periferia próxima de favelas, desprivilegiada economicamente. Logo, os adolescentes optaram por alternativas de ETS que atenderam aos desejos pessoais, contraditórios ao meio e às necessidades reais. Por isso, apenas 59% dos adolescentes disseram que iriam privar de tarefas estimulantes no quarto, como o uso do celular antes de dormir.

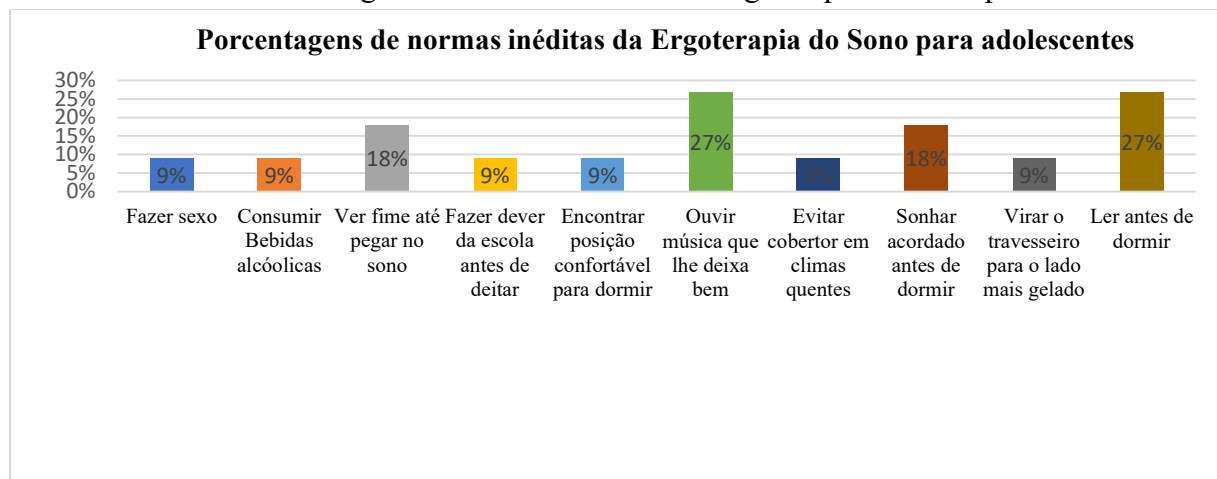
O Gráfico 2 apresenta dados sobre as normas inéditas da ergoterapia do sono para adolescentes que propõe mais práticas ligadas aos fatores externos facilitadores do sono. Conforme Fontainha (2020, p.8): “O sono é facilmente afetado por fatores emocionais, particularmente pelo medo e pela ansiedade.” Por esta razão, os alunos optaram por ouvir música que lhe façam se sentir bem, sonhar acordado antes de dormir, ver filme até pegar no sono; ler antes de dormir, fazer dever da escola antes de deitar, posição confortável para dormir.

Segundo Walker (2018), o hipotálamo faz a temperatura corporal central diminuir à noite, isto favorece o sono e acontece independente da pessoa dormir. No sentido de auxiliar na queda da temperatura corporal durante o sono, os adolescentes identificaram: praticar sexo, virar o travesseiro



para o lado mais gelado e evitar cobertor em climas quentes. Estas normas selecionadas pelos estudantes também propiciam um conforto que ameniza o estresse pessoal.

Gráfico 2 – Porcentagens de normas inéditas da Ergoterapia do Sono para adolescentes



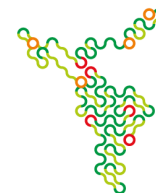
Fonte: Dados produzidos pela pesquisa em 2020.

Walker (2018) afirma que a luz azul presente na televisão atrapalha a produção da melatonina. Esta norma não considera os muitos adolescentes aparentemente estressados, sendo que 27% ouvem música que lhe deixam bem, 18% destes relaxam quando recorrem a ver filmes antes de deitar e os outros 18% desejam sonhar acordados antes de dormir. Por outro lado, os efeitos da luz azul emitida pelos eletrônicos podem ser amenizados, usando óculos com lente amarela ou software do computador e do celular que filtra a emissão de luz azul.

Alguns adolescentes (8%) indicam consumir bebida alcóolica para a sua prática de ETS. Isto acontece porque esta bebida é relaxante, sedativa e acelera o começo do sono. Porém, segundo Walker (2018), os sujeitos sobre efeitos da bebida alcóolica apresentam um sono fragmentado e com menor duração de tempo do sono NREM de ondas lentas. Além disso, este equívoco singular persiste em alguns adolescentes porque a maioria das pessoas não conseguem perceber completamente o padrão do próprio sono.

Um ambiente confortável e relaxante também convida a um bom sono. Isto depende de fatores como: posição na cama aconchegante; ler antes de dormir um livro impresso; ouvir música que lhe faça sentir bem; sonhar acordado antes de dormir.

Alguns adolescentes (27%) identificam ouvir música como sua prática de ETS. Segundo Sguillar (2020, p.10), a música ameniza o estresse emocional antes de dormir para algumas pessoas



e considera que a “Escolha música que te agrada, com intensidade adequada, com instrumentos suaves para seu ouvido e observe se isto o acalma, relaxa e proporciona um sono prazeroso”. Este pesquisador confirma a influência das especificidades singulares sobre a construção das normas da ETS.

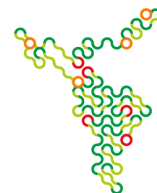
3. Considerações Finais

O formulário sobre a ETS respondido por adolescentes do nono ano da Escola Municipal Vida afirmou as divergências entre as escolhas das normas feitas pelos adolescentes e o meio onde eles vivem que se mostrou cheio de situações estressantes. Algumas alternativas de normas da ETS propostas pelo formulário indicaram alguma rotina que exigia uma disciplina para seguir, tais como: usar tampões de ouvido (3%); emagrecer (12%); escrever os compromissos no diário (10%); criar uma rotina de se deitar 30 minutos antes da hora de dormir (13%). A maioria dos adolescentes não marcaram essas propostas por que sabem das dificuldades que têm para inseri-las no seu dia-dia.

Nota-se um descompasso entre algumas normas e o meio onde vivem os adolescentes, além de uma vida agitada e estressante próprias da atualidade que predispõe a tendência dos alunos a criarem estratégias de escapes para relaxar. Com isso, eles preferiram normas relacionadas ao conforto pessoal. Assim, normas inéditas, apresentadas no gráfico 2, são exemplos de normas que foram elaboradas no diálogo com eles e provavelmente ajudarão os adolescentes com sonorexia.

Durante a pandemia do coronavírus no ano de 2020, as observações das práticas da ETS entre os adolescentes da Escola Municipal Vida foram interrompidas pelo isolamento social. Ainda assim, esta pesquisa contribuiu na compreensão das implicações do sono na aprendizagem. Entretanto, o sono não é o único elemento que consegue resolver todos os problemas da aprendizagem. Existem outros fatores que interferem na aprendizagem que não serão mencionados nesta pesquisa. Visto que, o foco aqui é na aprendizagem beneficiada por uma noite de sono bem dormido.

Conclui-se também que a ETS pode promover o autoconhecimento e este pode levar os alunos à reflexão crítica sobre o próprio sono, sobre si mesmo e sobre sua realidade social. Assim, a ETS foi desenvolvida nesta pesquisa para auxiliar os alunos que buscam compreender e melhorar o sono e a aprendizagem.



Referências

BACELAR, Andrea; LUZADA, Fernando. Volta às aulas e o sono do adolescente. São Paulo, **Revista da Associação Brasileira do Sono**, ed. 24., 15-16p., out-dez, 2021.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1966.

BACELAR, Andrea. **O sono do adolescente: questão de saúde pública**. ed 14. São Paulo: Associação Brasileira do Sono, abr-jun,2018.21p.

DURRIVE, L., JACQUES, A. M. (2010). **O formador ergológico ou “Ergoformador”**: uma introdução à ergoformação. In: Schwartz, Y. & Durrive, L. (Orgs.). Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana. (2. ed). Niterói: EdUFF. p. 295-307.

FONTAINHA, Fabiana. **Insônia, ansiedade e depressão na pandemia**. ed 22. São Paulo: Revista da Associação Brasileira do Sono, abr-jun,2021. p.5-8.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

PERLIS, Michael L.; ALOIA, Mark; KUHN, Brett. **Behavioral Treatments for Sleep Disorders: A comprehensive Primer of Behavioral Sleep Medicine Treatment Protocols**. 2.ed. Pennsylvania: Academic Press, 2011,404p.

POMPEIA, Sabine. **Adolescência e sono: O que há de novo?** Congresso Sono Virtual 2020.

Disponível em:

<<https://www.sonovirtual.com.br/evento/sonovirtual2020/programacao/gradeatividades>>.

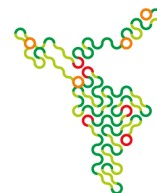
Acesso em: 03 dez. 2020.

SGUILLAR, Danilo. **Música e sono: uma combinação positiva?** ed 22. São Paulo: Revista da Associação Brasileira do Sono, abr-jun,2020.9-10p.

SCHWARTZ, Yves. **Motivações de conceito de corpo-si**: corpo-si, atividade, experiência. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul./set. 2014.

TRINQUET, Pierre. **Trabalho e educação**: o método ergológico. Revista HISTEDBR On-Line, Campina, número especial, p.93-113, ago 2010.

WALKER, Matthew. **Por que nós dormimos**: A nova ciência do sono e do sonho. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. 1 ed. Editora Intrínseca Ltda: Rio de Janeiro ,2018.



O TRABALHO DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM: RELATOS APRESENTADOS PELOS DISCENTES NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Maristela Vargas Losekann¹
Daniel Klug²

Resumo: O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um momento importante para a formação profissional em todos os níveis educacionais. No Centro de Educação Tecnológica e Pesquisa em Saúde, os cursos técnicos profissionalizantes contemplam em seu componente curricular a confecção de um TCC do tipo relato de experiência. Essa produção escrita traz as observações e experiências dos discentes durante as vivências obrigatórias de formação prática e visa descrevê-las em toda a sua dimensão. Neste artigo, utilizamos a abordagem ergológica do trabalho para analisar que trabalho é reconhecido pelos discentes como sendo do profissional técnico em enfermagem. **Objetivo:** analisar o trabalho da enfermagem retratado pelas produções científicas de estudantes de um curso público de formação de técnicos em enfermagem. **Método:** pesquisa de natureza qualitativa descritiva, de corte transversal, com abordagem qualitativa. O local de realização foi o CETPS e para a seleção dos textos e definição amostral, foram incluídos 30 trabalhos de Conclusão de Curso do Técnico em Enfermagem redigidos por egressos de dez turmas dos anos de 2010 a 2020, tendo como critério de inclusão os trabalhos realizados exclusivamente no curso técnico de Enfermagem. A fonte de informação é documental e de domínio público em formato de texto. A coleta e análise dos dados ocorreu no período de janeiro a junho de 2021. Utilizamos técnicas padronizadas de coleta e de análise dos dados. **Resultados:** o técnico em enfermagem está presente no cuidado desde a prevenção até a reabilitação, sendo um dos profissionais que mais permanece ao lado das pessoas que estão sendo cuidadas, e que conseqüentemente tem diversas oportunidades de abordar variados assuntos, incluindo em seu trabalho todas as dimensões do cuidado. Além disso, o profissional de enfermagem de nível técnico pode e deve realizar ações de educação em saúde conforme planejamento da equipe, sendo que essa prática deve ser incentivada e valorizada pelos demais profissionais. **Discussão:** Os discentes sinalizaram que o trabalho do técnico em enfermagem envolve práticas educacionais voltadas para a promoção e a prevenção de agravos à saúde. A escrita do TCC facilita o processo de aprendizagem, pois incentiva a leitura, auxilia no processo de reflexão da sua prática, colocando em evidência o trabalho real do técnico em enfermagem. **Conclusão:** a aproximação da escrita do TCC com a Ergologia e seus conceitos se dá no debate que se instaura entre os conhecimentos. De um lado temos o escolar, normatizado e prescritivo, que o discente vem colocar em prática no estágio. De outro, com o real do trabalho e o que ele vê sendo realizado no trabalho do técnico em enfermagem. **Palavras-chave:** Educação Profissionalizante; Educação em Enfermagem; Trabalho.

¹ Enfermeira do Grupo Hospitalar Conceição. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Docente da Faculdade de Ciências da Saúde do Grupo Hospitalar Conceição. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.



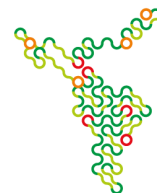
The work of the nursing technician: reports presented by the students in the course completion work

Introduction: The Course Conclusion Work (TCC) is an important moment for professional training at all educational levels. At the Center for Technological Education and Research in Health, professional technical courses include in their curricular component the preparation of a TCC of the experience report type. This written production brings the observations and experiences of students during the mandatory experiences of practical training and aims to describe them in all their dimensions. In this article, we use the ergological approach of work to analyze which work is recognized by students as being part of the technical nursing professional. Objective: to analyze the nursing work portrayed by the scientific productions of students from a public nursing technician training course. Method: descriptive qualitative research, cross-sectional, with a qualitative approach. The place of performance was the CETPS and for the selection of texts and sample definition, 30 papers of Nursing Technician Course Completion were included written by graduates of ten classes from 2010 to 2020, having as inclusion criteria the works performed exclusively in the Nursing technical course. The source of information is documental and in the public domain in text format. Data collection and analysis took place from January to June 2021. We used standardized data collection and analysis techniques. Results: the nursing technician is present in care from prevention to rehabilitation, being one of the professionals who most remain at the side of the people being cared of, and who consequently have several opportunities to address various issues, including in their work all the dimensions of care. In addition, technical-level nursing professionals can and should carry out health education actions according to the team's schedule, and this practice should be encouraged and valued by other professionals. Discussion: The students indicated that the work of the nursing technician involves educational practices aimed at promoting and preventing health problems. The writing of the TCC facilitates the learning process, as it encourages reading, helps in the process of reflection on their practice, highlighting the actual work of the nursing technician. Conclusion: the approach of writing the TCC with Ergology and its concepts takes place in the debate that arises between both. On the one hand we have the school, standardized and prescriptive, which the student comes to put into practice during the internship. On the other, with the reality of work and what he sees being done in the nursing technician's work.

Keywords: Vocational Education; Nursing Education; Work.

Introdução

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um momento significativo da formação profissional em todos os níveis educacionais. Esta tarefa de escrita desempenha um papel importante na construção, aprimoramento e consolidação do conhecimento dos futuros profissionais (CLEMENTE; SANTOS, 2015; ALVES, 2017; OLIVEIRA, MARIN, TAKEDO, PINHEIRO, 2017). Além da contribuição nos aspectos profissional e técnico, o TCC possui relevância no desenvolvimento pessoal do estudante, oportuniza associar teoria e prática na formação de nível técnico e proporciona um aumento na produção do acervo acadêmico e intelectual das instituições de ensino voltadas para a formação de trabalhadores da saúde (ALVES, 2017, p. 6). As produções,



através das experiências relatadas, criam também a possibilidade de refletir, a partir do ponto de vista dos discentes, sobre o funcionamento e a importância do Sistema Único de Saúde.

O processo de aprendizagem na educação profissional implica em avanços, questionamentos constantes, reflexão, recuos, indagações e postura ética, que são elementos essenciais para a qualidade final que se espera em um TCC (OLIVEIRA, MARIN, TAKEDO, PINHEIRO, 2017, p. 7). Na área da enfermagem, a complexidade do trabalho exige, cada vez mais, uma postura crítica e reflexiva por parte dos estudantes a respeito do que se faz e como se faz.

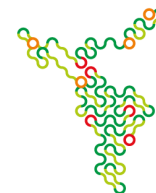
Sabemos que a ampliação do número de prescrições, sistematizações, protocolos e procedimentos operacionais padrões que determinam maneiras de agir, muitas vezes, colocam os saberes dos trabalhadores em segundo plano. No entanto, no contexto do trabalho real da enfermagem, os profissionais são exigidos permanentemente pois, nenhum paciente é igual ao outro, nenhuma patologia manifesta-se da mesma forma em todos os pacientes, sendo essencial a utilização dos saberes para prestar um cuidado de qualidade e suprir o que as normatizações não dão conta.

Os saberes e novidades produzidos no trabalho podem e devem ser compartilhados pois qualificam o trabalho. Portanto, a educação, no contexto da saúde, é essencial não só para o compartilhamento dos saberes produzidos, mas também para criarmos as condições necessárias para a compreensão e a produção de reflexões críticas sobre os processos de trabalho e a construção dos coletivos.

Este artigo é parte de uma pesquisa que envolve as produções do curso técnico em enfermagem do Centro de Educação Tecnológica e Pesquisa em Saúde (CETPS), que está localizado em uma instituição pública de saúde. O seu objetivo é analisar o trabalho da enfermagem retratado pelas produções científicas de estudantes de um curso público de formação de técnicos em enfermagem. Para isso, utilizamos a perspectiva ergológica e os ensinamentos de Yves Schwartz, pois trabalhar é pensar e, o profissional de enfermagem ao realizar o cuidado do outro não se coloca como um mero executor de uma rotina ou técnica. Ao fazer ele pensa qual a melhor forma de realizar determinado trabalho, avaliando em cada situação qual a melhor intervenção a ser feita.

Características do Trabalho de Conclusão de Curso

Os trabalhos analisados nesta pesquisa envolvem as produções do curso técnico em enfermagem do CETPS, que está localizado em uma instituição pública de saúde, o Grupo Hospitalar



Conceição, vinculada ao Ministério da Saúde e reconhecida como referência no atendimento à população do estado do Rio Grande do Sul. Esta instituição é detentora de tradição na formação em saúde desde a década de 80, sendo precursora nos programas de residência multiprofissional e desde 2010 tem oferecido cursos técnicos profissionalizantes na modalidade subsequente ao ensino médio, o técnico em enfermagem é um deles.

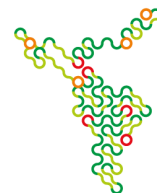
O curso é orientado pelos ciclos de vida e conta com a inserção do estágio curricular supervisionado (ECS) em todos os semestres. O estágio procura colocar em diálogo os campos teórico e prático, conforme orientação da Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. E também um dos seus princípios norteadores que é a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

Além do destaque dado ao estágio, existe a proposta de elaboração de um TCC. Este tipo de produção não é habitual na formação do profissional técnico em enfermagem, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação profissional de nível médio não o colocam como obrigatório para este nível de formação. Nesta instituição de ensino a orientação é de que as produções tragam as observações e as experiências dos discentes durante as vivências obrigatórias – o estágio curricular - e visa descrevê-las em toda a sua dimensão.

O componente curricular TCC proposto inspira-se na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, a qual trabalha com a noção de pesquisa como princípio educativo e a pesquisa como integrante do processo educacional na perspectiva da formação humana. O objetivo da produção escrita é relacionar experiências de aprendizagem práticas e teóricas que ocorreram ao longo da formação técnica, visando uma aproximação com o mundo do trabalho do técnico em enfermagem.

Cabe ressaltar que a formação do técnico de Enfermagem vem sofrendo transformações impulsionadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional, por meio da concepção orientada por competência, que busca o desenvolvimento de habilidades inerentes ao mundo do trabalho (OLIVEIRA, MARIN, TAKEDO, PINHEIRO, 2017, p. 128).

No projeto pedagógico do curso o TCC é visto como uma forma de valorizar o que o aluno viveu no estágio, como um momento de apropriação reflexiva da própria experiência de trabalho pelo discente/estagiário/trabalhador. Busca, ainda, dar visibilidade aos saberes profissionais da



enfermagem através de um processo de reflexão sobre os diferentes modos de fazer – o real do trabalho da enfermagem -, mesmo em uma área tão normatizada como a enfermagem.

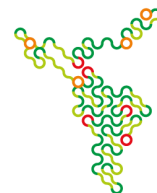
Além disso, construir uma trajetória formativa embasada em reflexões sobre o trabalho em saúde, coloca o TCC como uma forma de incluir e colocar em destaque a pesquisa no currículo da formação técnica de nível médio e de vê-la como princípio pedagógico. Trata-se de um trabalho que prepara o aluno para a pesquisa, desenvolve o seu senso crítico, direciona para a interdisciplinaridade, aumenta a sua capacidade de análise e proporciona uma inserção mais confiante no mercado de trabalho (OLIVEIRA, MARIN, TAKEDO, PINHEIRO, 2017, p. 7).

Ao mesmo tempo, o processo de escrita de diário de campo, leitura de artigos e escrita do TCC é um desafio para estudantes, pois envolve a identificação das fontes e a confiabilidade das informações acessadas e compartilhadas tanto na formação como na vida profissional. Estas orientações são apresentadas e discutidas no eixo caminhos da pesquisa. Por possuir um caráter científico, ele segue normas técnicas sendo um estímulo à iniciação para a pesquisa.

A escolha do tema do trabalho é livre para os discentes e deve contemplar um evento significativo, o que ele trouxe de novo para o aprendizado, por que ele foi importante na formação, por que tem que ser feito dessa maneira, ou seja, contemplar toda a riqueza da experiência de trabalho. A escolha da experiência a ser relatada acontece em qualquer etapa do curso, mas deve estar relacionada a uma vivência prática do estágio curricular. A elaboração do TCC é processual e utiliza-se dos registros armazenados ao longo do curso em diário de campo, sendo complementado com um referencial teórico, o qual confere sustentação ao que foi apresentado. Além disso, os discentes são estimulados a desenvolver a capacidade de síntese, reflexão e crítica em relação a determinado tema pertinente à enfermagem.

Método

Esse estudo se propõe a analisar textos construídos com base nas experiências que proporcionaram aprendizados significativos aos discentes do curso técnico em enfermagem sobre as especificidades e a complexidade do trabalho realizado por profissionais da enfermagem em diferentes tipos de serviços de saúde. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva, de corte transversal, com abordagem qualitativa. A sua concretização teve como cenário o Centro de Educação Tecnológica e Pesquisa em Saúde.



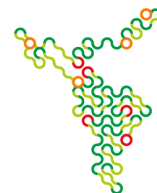
A coleta de dados ocorreu no período de janeiro a junho de 2021. No centro educacional os TCCs são desenvolvidos de acordo com os pressupostos da metodologia científica, ao longo do curso, iniciando-se com o planejamento e a definição do tema, até a exposição do trabalho para uma banca examinadora. O trabalho é desenvolvido de modo individual e mediado pelo orientador, articulando as experiências e vivências do estudante durante o estágio curricular.

Para a seleção dos textos e definição amostral, foram incluídos os TCCs redigidos por egressos de dez turmas dos anos de 2010 a 2020, tendo como critério de inclusão os trabalhos realizados exclusivamente no curso técnico de Enfermagem. O conjunto de textos está disponível na íntegra em formato .pdf, de acesso público. Neste estudo, foram incluídos 30 textos (TCCs). A fonte de informação é documental e de domínio público em formato de texto e foram utilizadas técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2002).

Para categorização dos dados, tendo por base o referencial da ergologia, foram eleitas as categorias teóricas de análise: trabalho com foco no cuidado, o trabalho orientado por normas e técnicas (trabalho prescrito), o trabalho real (a partir das observações dos estudantes sobre o trabalho realizado pelos técnicos em enfermagem), os saberes e os usos de si envolvidos nesse trabalho, dificuldades percebidas/identificadas no trabalho do técnico em enfermagem. As categorias teóricas de análise podem representar elementos importantes na incorporação de novas temáticas no currículo, na formação docente e na melhoria da relação com o lugar de realização do estágio.

Os dados textuais do documento TCC foram estruturados em um arquivo .csv com 30 instâncias, dando origem ao instrumento de coleta de dados na forma de tabela, onde cada instância representa um trabalho de conclusão. A tabela foi preenchida após a leitura de cada um dos TCCs, sendo que houve a transposição na íntegra dos trechos do texto que se encaixam nas categorias teóricas de análise. Nos casos em que as categorias teóricas não eram identificadas, foi adicionado o termo ausente.

Os dados foram analisados de acordo com a Técnica de Análise de Conteúdo Modalidade Temática. A organização do material obtido nos comentários adicionais foi feita por etapas, tendo em vista as diferentes fases do referencial metodológico adotado neste estudo, ou seja, a leitura flutuante, as unidades de análise, a categorização e a formação de temáticas. A análise das temáticas contemplou compreender através da inferência e interpretação das falas dos participantes, revelando os significantes acerca do trabalho da enfermagem. Por se tratar de análise de dados de domínio público,



a presente pesquisa não foi submetida a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, pois acessamos somente dados registrados nos Trabalhos de Conclusão.

Resultados

Nos textos analisados os estudantes destacaram o trabalho do técnico na educação em saúde e na promoção e prevenção de agravos. Os discentes relatam situações de trabalho em que o trabalho do técnico em enfermagem envolve práticas educacionais direcionadas não só para o paciente, mas para a família e a comunidade. As falas que seguem indicam que o trabalho do técnico de educar é um processo amplo e significativo do cuidado:

orientar e divulgar informações que possam ser úteis para prevenção das úlceras por pressão em pacientes acamados, cadeirantes, obesos ou com qualquer pessoa com dificuldade de mobilidade, ensinando maneiras simples, mas que não acabam sendo preconizados no dia a dia de instituições de saúde, lares e hospitais (TCC 2).

o potencial educacional do técnico em enfermagem está em contribuir, de uma forma simples, esclarecendo as dúvidas, desconstruindo pré-conceitos e tabus, criando vínculos com a escola, comunidade e família e oportunizando informações para a prevenção da gravidez não planejada na adolescência (TCC 7).

Os estudantes colocam nos textos, também, que o trabalho do técnico em enfermagem envolve múltiplas dimensões do cuidado. Nas produções o trabalho desses profissionais engloba diferentes ações, de curativas à preventivas, das mais simples às mais complexas. O técnico de enfermagem retratado nas produções dos estudantes realiza um cuidado amplo, pois além de implementar o tratamento prescrito ele ainda precisa avaliar as complicações possíveis deste tratamento. Os trechos a seguir evidenciam esses achados:

o técnico em enfermagem está presente no cuidado desde a prevenção até a reabilitação, sendo um dos profissionais que mais permanece ao lado das pessoas que estão sendo cuidadas (TCC 5).

tem como uma de suas múltiplas funções/atribuições no cuidado com o paciente saber identificar sinais de inflamação/infecção, conhecido como sinais flogísticos, e realizar a conduta prescrita pelo enfermeiro do grupo de pele de acordo avaliação da ferida operatória (TCC 12).

A humanização aparece como parte do trabalho, sendo uma habilidade imprescindível para quem trabalha na saúde a de oferecer um atendimento humanizado. Os excertos a seguir nos mostram como a humanização está presente neste trabalho:

a humanização está muito presente na prática de enfermagem, pois o cuidado é dispensado às pessoas em momento de fragilidade, em que apresentam doenças, sentem dor, medo, angústia (TCC 21).

oferecer um atendimento humanizado, voltado para o cuidado mãe/bebê. Identificou-se que, através deste cuidado é possível estabelecer um bom vínculo entre a mãe e recém-nascido, facilitando o cuidado e a amamentação (TCC 27).



cada profissional de saúde deve focar não só os procedimentos técnicos, mas o atendimento integral particularmente das necessidades emocionais na assistência aos portadores de HIV/AIDS e tornar o atendimento mais pessoal e mais humano (TCC 30).

O trabalho do técnico em enfermagem exige conhecimentos teóricos atualizados e competência técnica, conforme revelam os trechos a seguir:

geralmente o técnico de Enfermagem é o profissional da saúde responsável pela realização dos procedimentos, importância de ter o conhecimento do procedimento que se está fazendo (TCC 2).

parece tão simples instilar uma gota de nitrato de prata a 1% em cada olho do neonato. Mas se eu o fizer de maneira incorreta além de não prevenir o neonato ainda vou contribuir para uma possível queimadura ocular (TCC 13).

Para realização dos curativos é de extrema importância que o profissional esteja capacitado para realizar o manejo correto, fazer a separação dos materiais a serem utilizados em feridas operatórias, principalmente as com grande risco de infecção (TCC 22).

Nas situações que envolvem algum tipo de desgaste emocional, os textos revelam que os trabalhadores/estudantes usam de si por si para minimizar o sofrimento dos pacientes:

Falei que eu também era mãe de bebê de alguns meses e estava amamentando e dei exemplos de como fazia para me dividir entre os cuidados do filho e as demais atividades. Procurei mostrar que o mais importante naquele momento era cuidar de si e de seu bebê e as demais tarefas faria conforme possível (TCC 7).

há a preocupação da profissional em controlar bem seus sentimentos e não transparecer ao paciente qualquer nervosismo ou preocupação, o que atrapalharia muito o tratamento e recuperação do mesmo (TCC 24).

As dificuldades identificadas e/ou percebidas pelos autores dos textos surgem nas mais diversas esferas, podendo ser estruturais, de gestão, do ambiente, da formação, entre outras.

Salientamos alguns trechos dos textos que mostram as que consideramos mais significativas:

alguns profissionais não se sentem capacitados para abordar o assunto e que se sentem receosos em entrar em um espaço que ainda existem muitos pré-conceitos (TCC 12).

falta de capacitação e da dificuldade que os profissionais têm em elaborar e desenvolver ações educativas para atender essa demanda (TCC 18).

não existe um consenso nas maternidades, onde algumas utilizam outros métodos para prevenir a CN. Esta constatação alerta para a falta de padronização adequada dos métodos de prevenção da conjuntivite neonatal (TCC 23).

a superlotação das emergências, falta de material, pessoal, condições de trabalho, uma demanda muito grande de pessoas doentes (TCC 26).

há alta demanda de atendimento e deficiências estruturais do sistema de saúde como um todo; fragmentação do cuidado; falta de filosofias de trabalho e de ensino voltada para a humanização de maneira efetiva (TCC29).

Discussão

Os textos analisados sinalizam que trabalho do profissional de enfermagem de nível técnico pode e deve realizar ações de educação em saúde conforme planejamento da equipe e que essa prática deve ser incentivada e valorizada pelos demais profissionais.



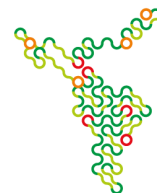
Os trechos dos TCCs colocam em evidência o trabalho real do técnico em enfermagem e destacam que a enfermagem tem preparo técnico para desenvolver todos os cuidados necessários à recuperação e prevenção de possíveis riscos. Este trabalho envolve, além de formação, o modo como ele se relaciona com a profissão, os seus valores pessoais e a valorização e respeito para com o outro. Schwartz (2003) salienta ainda que a construção de saberes é ela mesma uma atividade de trabalho, atravessada por debates de valor e por escolhas.

Percebemos, através dos trechos analisados, que o simples domínio teórico não é suficiente para dar conta de todas as necessidades dos pacientes. Os trabalhadores socializam o conhecimento produzido, podendo criar outras formas de fazer, melhores que as vigentes e prescritas. Os saberes e novidades produzidos no trabalho podem e devem ser compartilhados pois qualificam o trabalho. Portanto, a educação, no contexto da saúde, é essencial não só para o compartilhamento dos saberes produzidos, mas também para criarmos as condições necessárias para a compreensão e a produção de reflexões críticas sobre os processos de trabalho e a construção dos coletivos.

A educação deve buscar a valorização dos saberes da experiência dos trabalhadores, saberes estes que se voltam para as necessidades de saúde da população, ou seja, a educação no campo da saúde é decisiva para a organização da integralidade da atenção. Na perspectiva da ergologia, trabalhar é pensar e, o profissional de enfermagem ao realizar o cuidado do outro não se coloca como um mero executor de uma rotina ou técnica, ele pensa qual a melhor forma de realizá-lo, avaliando em cada situação de trabalho qual a melhor intervenção a ser feita.

Ao partir das práticas e saberes apreendidos através do fazer e da observação, a escrita do TCC pode ser uma forma de proporcionar aos discentes os “meios que nós nos damos para agir e transformar nossas situações de trabalho e de vida” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 20).

Sendo assim, Losekann e Klug (2020) consideram que o trabalho de conclusão é uma oportunidade para o discente desenvolver o caráter profissional e técnico da sua formação. As cenas escolhidas contribuem para isso, pois escolher ações do trabalho que são próprias do profissional da enfermagem pode facilitar o processo de reflexão sobre o trabalho. A observação, quando bem realizada, pode gerar uma dissociação entre o observador e o que ele observa na tentativa de compreender e refletir os fenômenos por eles observados.

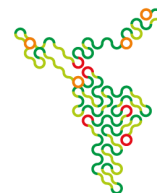


Considerações finais

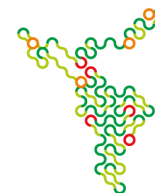
A aproximação dos relatos dos TCCs com a Ergologia e seus conceitos se dá no debate que se instaura entre os conhecimentos, de um lado o escolar, normatizado e prescritivo, de outro o real do trabalho que ele vê sendo realizado no trabalho do técnico em enfermagem ou que ele – discente – vem colocar em prática no estágio. A produção escrita pode ser vista como uma forma de empoderamento do discente, pois ao escrever e refletir sobre temas considerados relevantes para a área profissional em que acontece a formação ele entra em contato com o mundo do trabalho da enfermagem. Cabe destacar também que ao realizar esse processo, o discente se aproxima de situações de trabalho inseridas no contexto do SUS.

Referências

- ALVES, Tamara Peçanha Sharapin. Reflexões sobre o trabalho de conclusão de curso nos cursos técnicos do centro de formação de pessoal para os serviços de saúde – Dr. Manoel da Costa Souza – CEFOPE/RN. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação (Lato Sensu), **Curso de Especialização em Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação na Educação em Saúde Coletiva**. Escola de Enfermagem - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: Acesso em: 13 de junho de 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Grupo Hospitalar Conceição. **Plano Pedagógico do Curso Técnico em Enfermagem**. Porto Alegre, 2010, 58 p.
- CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; SANTOS, Lucia Claudia Barbosa. Desmistificando o trabalho de conclusão de curso (TCC) da graduação, **Revista Educação**, v.10, n.2. 2015.
- LOSEKANN, Maristela Vargas; KLUG, Daniel. O trabalho de conclusão de curso na formação técnica em enfermagem: uma experiência de escrita reflexiva no estágio curricular. **Anais do VIII Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade (SITRE)**, GT 04 – Trabalho, saberes e experiência, 2020.
- OLIVEIRA, Adriana de; MARIN, Maria José Sanches; TAKEDA, Elisabete; PINHEIRO, Osni Lázaro. Desafios do trabalho de conclusão de curso na formação do técnico de enfermagem. **Rev Bras Enferm** [Internet]. 2017;70(6):1212-9.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- SCHWARTZ, Yves; DURRIVE Louis. (Orgs.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 2. ed. revista e ampliada. Niterói: Ed UFF, 2010.



SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, 2003. p. 21-49. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7361/5716>>. Acesso em: 13 de junho de 2018.



PROJETO MULHERES ALÉM DO TEMPO, MOBILIZANDO SABERES E VALORES NA ATIVIDADE DE TRABALHO DOCENTE

Vanessa Aparecida Alves¹
Ellen Aparecida Arêda Costa²
Mércia Patrício Grigório Valério³

Resumo: O presente relato de experiência trata dos saberes e valores mobilizados, construídos e reconstruídos no desenvolvimento do projeto pedagógico interdisciplinar Mulheres Além do Tempo, na Escola Municipal Luiz Gonzaga Júnior em Belo Horizonte – MG, com alunos do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Considerando a importância da valorização e empoderamento das mulheres nos diversos espaços da sociedade e as dificuldades encontradas por elas ao longo da história em ocupar papéis de destaque, o projeto se embasou na importância da conscientização para a igualdade de gêneros a partir da infância. Seu desenvolvimento se pautou no estudo biográfico de mulheres que modificaram seu contexto social, estudo de letras de música, filmes e atividades extraclasse. Dessa forma, as docentes buscaram promover e fomentar ações capazes de minimizar estereótipos de gêneros que reforçam o machismo no contexto escolar. No espaço da presente comunicação, desejamos discutir a forma como nossas escolhas no interior de nossas salas de aula são imbuídas de saberes, marcadas por valores sem dimensão e acontecem no centro de um profundo debate de normas.

Palavras-chave: Trabalho docente. Saberes. Valores. Debate de normas. Empoderamento feminino.

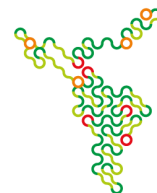
Project Women straight ahead of time, mobilizing, constructing knowledge and values in the activities of Teaching work

Abstract: The present experience report consists of knowledge and values mobilized, constructed and reconstructed in the development of the pedagogic project interdisciplinary: Women Ahead of Time developed at public School Luiz Gonzaga Junior in Belo Horizonte-MG with classes the 3º and 4º grades elementary school. Considering the importance of valorization and women empowerment in the different spaces of society and difficulties encountered by them throughout history occupy relevant places, the project is based on the importance of awareness of gender equality since childhood. Their development guided in the biographical study of women changed social context, study of music letters, films and extra activities class. Therefore, the teachers sought to promote and encourage actions, capable of minimizing gender stereotypes that reinforce sexism in the school context. In the space of this communication, we wish to discuss how our choices inside our

¹ Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG. Professora na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

² Psicóloga Clínica pela Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais – FCMMG. Professora na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

³ Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – PROMESTRE – FaE/UFMG. Professora na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.



classrooms are imbued with knowledge, marked by dimensionless values and take place at the center of a deep debate of norms.

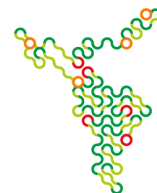
Keywords: Teaching Work. Knowledge. Values. Standards debate. Female empowerment

Falar do projeto Mulheres Além do Tempo é falar de saberes e valores sendo construídos, reconstruídos e mobilizados; mobilizando docentes e estudantes, reconstruindo uma escola enquanto reconstroem nosso próprio trabalho. É falar de uma série de ações desenvolvidas, com seus objetivos e intencionalidades, traçadas no cerne de um encontro de atividades de trabalho. Tomamos de empréstimo as palavras de Schwartz e Durrive (2010) para dizer do como estamos compreendendo a atividade: “um élan de vida e de saúde, sem limite predefinido, que sintetiza, atravessa e liga tudo o que as disciplinas têm representado separadamente: o corpo e o espírito; o individual e o coletivo; o fazer e os valores; o privado e o profissional, o imposto e o desejado etc”.

Efetivada no decorrer do ano de 2018, na Escola Municipal Luiz Gonzaga Júnior, em Belo Horizonte-MG, essa experiência se deu no contexto do projeto “Convivência: Construindo Relações Empáticas na Escola - O Empoderamento Feminino” proposto para ser realizado por toda a escola. As professoras das turmas do 3º ano A e 4º ano A /B, compostas por estudantes que tinham entre 8 e 11 anos, planejaram suas atividades considerando a importância de se promover a reflexão sobre e a desconstrução das desigualdades de gêneros desde a infância.

O recorte escolhido foi a valorização e o empoderamento feminino a partir do estudo biográfico de mulheres que modificaram o contexto social em que estavam inseridas. Pretendia-se promover e fomentar ações capazes de minimizar estereótipos de gêneros que reforçam o machismo no contexto escolar por meio de rodas de conversas; trabalho e pesquisas extraclasse envolvendo famílias e alunos; filmes e livros que discutiam o protagonismo de mulheres; leitura e escrita de cartas; músicas de cantoras brasileiras.

Durante todo o tempo do projeto, algumas questões muitas vezes foram dirigidas às professoras envolvidas: São só vocês três? Não é um projeto da escola toda? Então porque os demais não estão envolvidos nesse mesmo recorte? Perguntas que ficaram sem resposta naquele momento. Para nós era natural que fosse esse grupo, naquele momento específico. Fosse outro o grupo, ainda que com o mesmo planejamento, o trabalho em si seria outro. Afinal foram nossas vivências, nossas experiências, aquilo que era importante para cada uma de nós que foi delineando o trabalho construído.



Para o presente relato de experiência, trazemos momentos específicos, vivenciados de forma mais intensa por cada turma envolvida. Uma vez que cada turma, dentro de uma mesma proposta construída coletivamente, teve seu percurso traçado de forma singular.

Os contos clássicos como um dentre muitos pontos de partida possíveis

No ano de 2017, a professora Vanessa Alves dedicou-se a lecionar literatura para as turmas do 2º ao 5º ano da escola, partindo da leitura dos contos de fadas e clássicos infantis, atendendo à demanda apontada pelo coletivo de professores da escola.

Sabendo que “os contos de fadas afirmam comportamentos tradicionais não apenas referentes às representações dos papéis masculinos e femininos, mas também no que tange aos valores sociais: bondade e maldade, beleza e feiura, heroísmo e vilania, dentre outros” (BASTOS e NOGUEIRA, 2016), buscou construir uma abordagem que rompesse com estereótipos, que considerasse o tempo histórico em que a escrita desses contos estava contextualizada, que problematizasse os papéis desempenhados pelos personagens sem, no entanto, abrir mão do encantamento proporcionado por essa leitura.

Não foi sem certa surpresa que vimos os próprios estudantes levantarem questões como: “A Maria tem que resolver tudo, o João só pensa em comer” (aluna do 2º ano); “Como assim que o pai entregou a filha pra bruxa em troca de rabanetes?” (aluno do 2º ano); “O pai da Cinderela não via que ela estava sendo maltratada?” (aluno do 3º ano); “Essas moças que casavam com o Barba Azul não achavam esquisito ter essa porta que não podiam abrir? Estava na cara que tinha coisa errada!” (aluna do 5º ano); “Espera, a Ariel deu a voz dela pra ficar com um cara que ela só viu de longe, e ainda morre por ele no final?” (aluno do 5º ano).

Fazer esta leitura crítica dos contos de fadas, problematizando os valores e os papéis ali apresentados, chamou a atenção da professora para a possibilidade e pertinência de aprofundar e sistematizar a discussão dos estereótipos de gênero na sociedade atual. Com essa questão em mente e uma ideia para o trabalho do ano seguinte, em uma conversa com a professora Mércia Valério a mesma relatou que já estava construindo um projeto de trabalho em parceria com a professora Ellen Costa. Nesse encontro ganha contornos o projeto Mulheres Além do Tempo, agregando as turmas do 3º ano A e 4º ano A e B. E nesse entrecruzamento de saberes, histórias e valores, outros tantos encontros foram se desenvolvendo.

Infinitas possibilidades guardadas em nossos autorretratos

Uma das faces do projeto Mulheres Além do Tempo consistia no estudo de biografias de mulheres que se destacaram em diversas áreas. No 3º ano A, a biografia de Frida Kahlo foi uma das primeiras a ser estudada. Isso orientado para a proposta de produção de autorretratos com os estudantes, que refletissem não apenas aquilo que viam no espelho, mas as possibilidades e sonhos que traziam dentro de si.

Enquanto conheciam a vida e as obras da artista e produziam seus autorretratos, os estudantes conversavam com os colegas de outras salas sobre o assunto. E dessa atmosfera de interesse que foi se criando pela interação dos próprios estudantes, por suas partilhas autônomas fora da sala de aula, as professoras propuseram a realização de um seminário.

Figura 1 – Seminário O Mundo de Frida Kahlo



Fonte: Acervo das autoras.

Os estudantes do 3º ano foram convidados a apresentar a vida e a obra da autora, bem como os autorretratos que haviam produzido, aos estudantes das turmas do 4º ano. A partir daí, mergulhamos em uma rotina de estudos e preparação. O que é um seminário? O que precisamos para realizá-lo? Que etapas precisamos seguir? Toda a construção foi feita pelos estudantes e mediada pela professora, mobilizando diversos campos do conhecimento em uma proposta transdisciplinar com efetivo protagonismo dos estudantes que resultou na construção de um rico espaço de trocas e de auto avaliação. Mesmo os critérios de avaliação do trabalho desenvolvido foram estabelecidos pelos próprios estudantes.



O discurso como lugar de fala e espaço para ser ouvida

Em 2009 a Nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie proferiu uma palestra em que ressaltava o perigo de uma única história. Por meio da própria experiência relatou fatos que conduzem à criação de estereótipos por se desconsiderar a fala de quem vive em determinadas realidades socioculturais, gerando desta forma discriminações e preconceitos. Em 2012, a mesma autora proferiu outra palestra, desta vez com o título: Sejamos todas feministas. Assim, como palestra de 2009, esta tornou-se um livro. Nele encontra-se um relato da autora que ocorreu na escola quando ela era criança. Ela sonhava em ser monitora de classe e viu essa oportunidade no momento em que a professora disse que quem conseguisse a maior nota iria ser o monitor. Adichie teve a maior nota da classe, porém por ser menina não pode ser o monitor.

Se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal. Se só os meninos são escolhidos como monitores da classe, então em algum momento nós todos vamos achar, mesmo que inconscientemente, que só um menino pode ser o monitor da classe. (ADICHIE, 2015, p. 14)

Dialogando com os relatos de Chimamanda Adichie encontra-se como convergência o fato de ser considerado ponto de vista de um único grupo. Baseado em que falas a professora internalizou o conceito que somente os meninos podiam ser monitores? E para quem mais estava transmitindo esse conceito? Qual a consequência social que esta fala pode acarretar ao longo do tempo? Em pleno século 21 as mulheres recebem salários inferiores ao dos homens exercendo a mesma função. O serviço doméstico é visto por muitos como exclusivo da mulher, o que faz com que as mulheres acumulem exaustivamente as funções profissionais e do lar.

Tendo em vista esses apontamentos, foi desenvolvido o projeto Mulheres Além do Tempo. Algumas atividades foram realizadas no coletivo, uma delas foi uma dinâmica em que um menino e uma menina deveriam recolher balões no chão da sala e depositá-los em um recipiente. Havia uma caixa para o menino e outra para a menina. Ao final da atividade cada dupla recebeu um valor em dinheiro⁴. Porém, os meninos recebiam uma quantia maior que as meninas. A maioria das meninas não se manifestou, mesmo sendo questionadas pelas professoras e/ou sendo informadas que receberam menos por serem meninas. A maioria dos meninos ficou desconfortável com a situação e voluntariamente começou a dividir o dinheiro.

⁴ Cédulas de brinquedo, sem valor comercial.

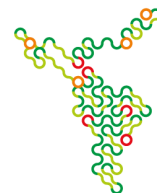


Figura 2 – Dinâmica com Balões

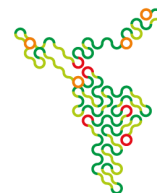


Fonte: Acervo das autoras

O que chama a atenção nesta experiência é que a voz que reivindicou foi majoritariamente dos meninos. Por que as meninas preferiram o silêncio? Elas pensavam que não seriam ouvidas? De onde vem essa insegurança? Era preciso proporcionar para aquelas meninas o espaço em que elas pudessem expor sua voz e ser ouvidas. Para isso, a professora Mércia Valério do “4º ano A” trabalhou biografias de mulheres que desempenharam funções importantes na sociedade, a fim de que ao conhecê-las a turma ampliasse e desmitificasse alguns conceitos internalizados e ainda pudesse contribuir para que as meninas se sentissem mais motivadas e valorizadas.

O gênero discurso foi estudado nas aulas de Língua Portuguesa. Após trabalhar em sala de aula as características desse gênero e ver alguns exemplos, a professora propôs como atividade de casa a construção de um discurso sobre violência contra a mulher. Na apresentação do trabalho cada estudante leu o seu discurso e ao final conversamos sobre as apresentações. Neste momento os alunos demonstraram que entenderam a proposta não só da construção do discurso como também os objetivos do projeto. Outra atividade que promoveu um espaço de fala e escuta foram os filmes assistidos. Após cada filme os estudantes relacionaram com a temática do projeto dando exemplos do cotidiano ou das biografias estudadas. Por exemplo, associaram a história da Malala com o assassinato de Marielle Franco.

Durante o projeto as turmas fizeram parte de um circuito de museus promovido pela Prefeitura de Belo Horizonte. Visitaram: O Minas Tênis Clube que abordava a história da mulher no esporte; o Museu Mineiro que homenageava a escultora Jeanne Milde e em outra galeria trazia uma reflexão sobre a condição de mulheres viúvas em séculos passados. E o Museu de imagem e som que mostrava



a condição inferior da mulher em relação ao homem no cinema. Esse circuito também foi muito importante como espaço de debate. Nos três museus visitados, os monitores possibilitaram que os estudantes participassem realizando perguntas ou respondendo a questões realizadas por eles. Após cada visita, em sala de aula retomava-se ao que foi visto por meio da escrita e/ou oralidade.

A experiência desse projeto enquanto docente foi enriquecedor. Foi possível revisitar a própria história e descobrir elementos importantes que estavam internalizados e naturalizados por meio da repetição cultural e histórica. Um ano é pouco para um tema tão amplo e de forte demanda social. Ainda existem mulheres silenciadas no passado e no presente. É preciso buscar a história dessas mulheres e suas obras. É preciso divulgar o que fazem e onde elas estão hoje.

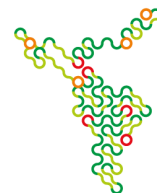
Dialogando com Mulheres Além do Tempo

A sistematização do trabalho na turma do 4º Ano B se deu a partir do desenvolvimento de temas mensais, relacionando às mulheres como protagonistas, e ao mesmo tempo buscou resgatar e valorizar a participação feminina na história do Brasil, na arte, nos esportes, na política, entre outros, para que os alunos pudessem desconstruir um pensamento tão recorrente que existem atividades específicas para um ou outro gênero. E a partir dessa interlocução pudessem construir outros saberes, ideias e valores sobre equidade de gênero.

A sala de aula tornou-se locus de interações, experiências, vivências, aprendizados, descobertas e dúvidas. Emoções sendo ativadas e ressignificadas em diversos momentos do desenvolvimento do projeto.

A Professora iniciou o trabalho a partir da história de mulheres presentes na vida dos alunos. Foram elaboradas entrevistas, apresentadas pelos alunos em roda de conversas. Posteriormente aproveitando o momento social vigente – (Março 2018) apresentou aos alunos a história de *Marielle Franco*. O momento convocou prestar uma homenagem a quem aprendeu a ter coragem e persistência desde cedo. A Biografia de Dorothy Stang foi trabalhada na sequência para que os alunos pudessem relacionar os pontos convergentes entre as histórias. Alguns relatos foram recorrentes: “*porque elas foram assassinadas*” “*elas foram corajosas*”.

Para ressaltar a participação feminina na arte, foi apresentado aos alunos a biografia de Frida Kahlo, numa proposta interativa de seminário realizado entre os alunos das turmas envolvidas no projeto, além disso os alunos realizaram também releituras das obras de Frida.



Tarsila do Amaral e Jeanne Milde foram artistas também trabalhadas, as obras de Milde puderam ser contempladas pelos alunos em visita ao Museu Mineiro. Em todos os momentos, eles eram estimulados ao pensamento reflexivo acerca do rompimento de paradigmas que foram desconstruídos pelas artistas em cada época. As biografias se entrelaçavam num misto de coragem, ousadia e determinação. Do mesmo modo, dialogamos com Zilda Arns, Madre Tereza de Calcutá, Cecília Meirelles, Maria da Penha a partir de suas biografias.

Vale ressaltar a importância da fantasia no imaginário infantil, como facilitadores da compreensão de si mesmo, criando possibilidades de repensar valores, se posicionar em situações que de outra forma não seria capaz de imaginar. Corso (2006 p.20) evidencia ainda que habitar essas vidas de fantasias é uma forma de refletir sobre destinos possíveis e compará-los com o nosso. Assim, filmes como Valente, Pocanhotas, Moana, Lillo Stick, Zootopia, Malala, Mulan, A Princesa e o sapo foram assistidos, seguidos de roda de conversas e produções diversas.

A análise das letras de músicas e obras literárias como *História de Ninar para Garotas Rebeldes*, *Malala- A Menina que queria ir para a escola*, *-50 Brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer*, *- Coisa de Menina*, *As cientistas - 50 mulheres que mudaram o mundo*, entre outros, permearam todo o trabalho de forma significativa, nos direcionando a discussões com a participação ativa dos alunos, sempre motivados a manifestarem suas percepções e apresentar seus depoimentos pessoais, oportunidade em que expuseram situações vivenciadas.

Merece destaque a abordagem ao protagonismo de mulheres negras, na História da Escravidão aos dias atuais. Ao revisitar esse tempo histórico, encontramos Dandara, Luiza Mahin, Tereza de Benguela, entre outras mulheres que lutaram com bravura para o fim da escravidão. Ao mesmo tempo dialogamos com a mulher negra na atualidade através da biografia de Carolina de Jesus, Ruby Briges e Rosa Parks.

Esse diálogo permitiu, ao mesmo tempo, a professora rememorar a sua própria trajetória e de muitas mulheres negras nas lutas diárias, contra o machismo e racismo presentes numa sociedade que exclui e invisibiliza a mulher negra. Como afirma Joice Berth: *“Não me descobri negra, fui acusada de sê-la”*. E aos alunos conhecerem as protagonistas, que apesar da contribuição para o Fim da Escravidão no Brasil, tiveram sua história negada e ocultada nos livros de história. Essas descobertas provocaram reflexões que merecem ser destacadas por meio desse relato: *“Dandara lutou muito”, “Dandara que é a Princesa da Escravidão”*.

Figura 3 – Roda de Conversa



Fonte: Acervo das autoras

O protagonismo das mulheres afro americanas pelos direitos civis da população negra no período de segregação Norte Americana serviu de inspiração e discussão em sala. Destacamos alguns relatos: *“Como a Ruby conseguiu ficar sozinha na escola”, “Como ela fazia na hora do recreio sem ninguém para brincar”, “ela não podia faltar a aula”, “ mesmo se pessoa estivesse cansada ela tinha que ficar em pé no ônibus”*.

Gradativamente novos conceitos foram sendo incorporados aos comportamentos dos alunos e a rotina em sala, se alguma menina chorava, outra menina dizia: *“posso fazer sororidade”*. *“Eu posso brincar de panelinhas, mas também posso jogar futebol e soltar pipas”*. *“Posso usar azul se eu quiser porque é só uma cor”*.

Diante de algum comentário ou pensamento sexista em sala: *“Cristiano Ronaldo corre mais do que a Marta porque a Marta é mulher”* - *“As meninas devem pedir panelinhas e fogãozinho para o Papai Noel* - *“Meninas não conseguem apagar o quadro no alto”*. Sempre havia um questionamento contrário a afirmativa, evidenciado na maioria das vezes pelos próprios alunos.

Assim, o trabalho foi se delineando gradativamente, construindo pontes e desconstruindo muros. Apreendendo que como os grandes rios se iniciam de forma singular e sublime numa pequena nascente, talvez seja esse o papel e maior desafio da educação – *Ser Nascente*.

* *

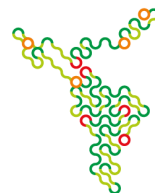
Ainda que inicialmente os meninos tenham demonstrado certa resistência e as meninas dificuldade em se posicionar diante de um conflito de gênero, no decorrer do ano letivo as professoras verificaram maior envolvimento dos meninos nas atividades, mudança de posturas nas relações de gênero e as meninas passaram a praticar a sororidade no dia a dia.

Figura 4 – Detalhes da Exposição dos Trabalhos



Fonte: Acervo das Autoras

Seria possível dizer que uma experiência como essa pode ser concluída? Ela segue ressoando em nossas histórias, em nossas trajetórias profissionais, em nosso fazer docente. Tudo o que construímos e colocamos em diálogo ali naquele projeto é resultado de quem somos, ao mesmo tempo em que faz com que sejamos quem somos.



Referências

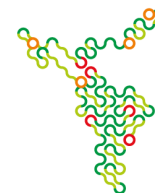
ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

ADICHIE, C. N. **Sejam todos feministas**. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

BASTOS, R. A. S. M.; NOGUEIRA, J. R. Estereótipos de gênero em contos de fada: uma abordagem histórico-pedagógica. **Revista Dimensões**, v. 36, jan.-jun. 2016, p. 12-30. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/viewFile/13864/9817> Acesso em: 24 de maio de 2021.

CORSO, D. L. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010.



QUE MEDIDAS IMPORTAM? ESTUDO ERGOLÓGICO DA DEFINIÇÃO DE INDICADORES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MINAS GERAIS

Renata Kelly Alves Fonseca¹
Admardo Bonifácio Gomes Jr.²

Resumo: O posicionamento favorável dos governos de tendência gerencialista aos valores de mercado impacta diretamente o planejamento, a execução e a avaliação das políticas públicas, incluindo a definição dos parâmetros utilizados para sua mensuração. Minas Gerais é um dos estados brasileiros imersos nesse contexto. Assim, propõe-se explicitar, à luz de conceitos ergológicos, como o objetivo e diretrizes estratégicas, bem como os indicadores definidos para a educação pública mineira no PMDI 2019-2030 permitem verificar a predominância de valores de mercado, em detrimento dos valores do bem comum. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental, com o emprego da técnica da análise de conteúdo para tratamento e interpretação dos dados. Os resultados apontam para maior foco nos aspectos relacionados à gestão, adoção de indicadores de desempenho em conformidade com padrões internacionais de avaliação e preocupação com eficiência e eficácia em detrimento de efetividade e relevância.

Palavras-chave: Gestão Pública. Indicadores. Educação. Espaço Tripolar. Ergologia.

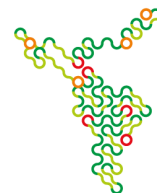
WHAT MEASURES DOES MATTER? ERGOLOGICAL STUDY OF THE DEFINITION OF INDICATORS FOR PUBLIC EDUCATION IN MINAS GERAIS

Astract: The favorable position of governments with a managerial tendency to market values directly impacts the planning, execution and evaluation of public policies, including the definition of the parameters used for their measurement. Minas Gerais is one of the Brazilian states immersed in this context. Thus, it is proposed to explain, from ergological concepts, how the objective and strategic guidelines, as well as the indicators defined for public education in Minas Gerais in the PMDI 2019-2030 allow to verify the predominance of market values, to the detriment of the values of the common good. It is a qualitative, documentary research, using the technique of content analysis for data processing and interpretation. The results point to a greater focus on aspects related to management, adoption of performance indicators in accordance with international standards of assessment and a concern with efficiency and effectiveness to the detriment of effectiveness and relevance.

Keywords: Public Management. Indicators. Education. Tripolar Space. Ergology

¹ EPPGG na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; mestranda em Administração no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, Brasil.

² Professor do PGET, PPGA e do DCSA no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); doutor em Educação pela UFMG e em Filosofia pela Aix-Marseille Université, Belo Horizonte, Brasil.

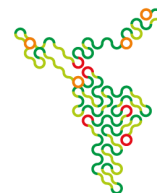


Introdução

Coexistem, nas sociedades capitalistas, valores mercantis e do bem comum, em constante relação dialógica (SCHWARTZ et. al., 2010b). Com o surgimento do setor de serviços e a consequente problemática de como medir o produto dessa atividade, a administração pública também foi impactada por essas mudanças com o advento do gerencialismo, que trouxe para o serviço público os padrões de planejamento e mensuração de resultados da iniciativa privada (SCHWARTZ, 2004; PAES DE PAULA, 2005). Minas Gerais é um exemplo desse cenário, especialmente a partir de 2019, quando um governo de orientação gerencial e neoliberal assume a gestão. A orientação política do governo se expressa em seus instrumentos de planejamento, entre eles o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), que estabelece as prioridades, os objetivos estratégicos e os resultados a serem buscados em cada área governamental durante o período de 12 anos, refletindo a identidade da gestão.

Objetiva-se, portanto, explicitar como o objetivo e diretrizes estratégicas, bem como os indicadores definidos para a educação pública mineira no PMDI 2019-2030 permitem verificar a predominância de valores de mercado, em detrimento dos valores do bem comum. Para isso, empreendeu-se uma pesquisa qualitativa, documental, com emprego da análise de conteúdo com técnica de sistematização e análise dos dados. Justifica-se a escolha pela política educacional pois trata-se de uma das áreas em que a mensuração objetiva de resultados é mais problematizada (SCHWARTZ, 2004). Além disso, a educação é considerada um campo de disputa ideológica, devido ao seu potencial transformador da sociedade (AZEVEDO, 2004) e, por se tratar de um direito social, está no centro das discussões sobre a atuação estatal frente ao neoliberalismo (DRAIBE, 1993).

O texto estrutura-se, além dessa breve introdução, em cinco seções, sendo que as duas primeiras fazem a revisão teórica sobre o gerencialismo e a mensuração de resultados da política educacional, além de apresentar a discussão sobre o dimensionamento dos resultados da atividade de prestação de serviços à luz dos conceitos ergológicos. Na terceira seção são descritos os procedimentos metodológicos adotados e na quarta seção são apresentados os resultados da pesquisa empreendida. Nas considerações finais é apresentada uma síntese da discussão feita e são apontados possíveis caminhos para ampliação do estudo aqui iniciado.



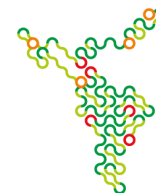
O gerencialismo e a mensuração dos resultados da política educacional

Para Paes de Paula (2005), o esgotamento do modo de produção fordista-taylorista ocasionou as crises fiscais dos países, além da busca de respostas ao cenário. Como resultado, houve uma aproximação entre o serviço público e o setor privado no que diz respeito às práticas e ao discurso organizacional. Caracterizado pela busca de parcerias para a prestação de serviços, pois o mercado é mais eficiente; transferência da responsabilidade governamental para o cidadão e a comunidade, que passam a ser considerados como clientes; introdução da competição entre órgãos do governo; orientação pelo planejamento estratégico e não pelas normas e regras; avaliação contínua dos resultados; cultura do governo empreendedor, que gera receita e não despesas; descentralização para respostas mais rápidas, o gerencialismo tornou-se uma espécie de mantra que permeou toda a vida social, “como as artes, a ciência, a tecnologia e o governo” (PAES DE PAULA, 2005, p. 57).

O gerencialismo chegou ao Brasil na década de 1990, com a implementação da Reforma Administrativa em nível federal, e replicada para estados e municípios. Em Minas Gerais, a partir de 2003, com a implementação do Choque de Gestão, a administração estadual passou a orientar-se pela lógica gerencial, com uma aparente ruptura entre 2015 e 2018, quando uma gestão considerada societal (PAES DE PAULA, 2005), chegou ao governo sem, contudo, promover mudanças significativas nos instrumentos de gestão. A partir de janeiro de 2019 há a retomada, quando toma posse um governo de orientação neoliberal.

Tendo a mensuração de resultados e o planejamento como princípios fundamentais, o gerencialismo coloca desafios para as políticas públicas, especialmente aquelas de caráter social, como a educação (AZEVEDO, 2004), pois a mensuração dos resultados buscados com elas não é de fácil aferição, o que leva a uma dificuldade em justificar o aporte de recursos (GREGORY, 2007). Assim, é preciso estabelecer indicadores e metas quantificáveis, pois “eficiência e eficácia são, portanto, os corolários dessa ideologização da ação prática” (DRAIBE, 1993, p. 89).

No que tange à política educacional, tem-se que a educação constitui-se em um campo de disputa, com potencial de transformação social, para além do disciplinamento dos estudantes para mercado de trabalho (AZEVEDO, 2004; MÉSZÁROS, 2008; CURY, 2018). A necessidade de mensuração objetiva de resultados é defendida por Organizações Internacionais (OI), como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), como forma de conquistar aceitação no cenário político e econômico pela colocação em rankings internacionais, para além da melhoria da qualidade



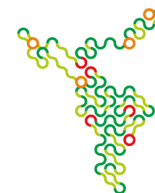
da educação (DALE, 2000; VERGER, 2019). Essas avaliações se refletem na estruturação das avaliações nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Trata-se de ferramentas quantitativas, que estabelecem os componentes a serem avaliados nos estudantes com base na agenda internacional, naquilo que o capital globalizado considera como habilidades e competências necessárias aos estudantes (VERGER, 2019). A partir dessa busca por dimensionar aspectos que não são facilmente objetivados, eficiência e eficácia tornam-se mais significativas do que efetividade e relevância (BRULON et. al., 2013), refletindo a tensão entre os valores em disputa nas sociedades capitalistas, como demonstrado pela abordagem ergológica, apresentada a seguir.

A mensuração dos resultados na administração pública à luz da démarche ergológica

Para a ergologia, a observação das sociedades capitalistas e das transformações do trabalho ao longo do tempo oferece lentes de análise para a discussão proposta nesse trabalho. O surgimento do setor de serviços, no qual o produto do trabalho não é um bem material e padronizado – mas define-se “a partir do trabalho fornecido (por vezes batizado de ‘atividade’)” (SCHWARTZ, 2004, p. 38), coloca em questionamento que critérios ou aspectos devem ser empregados no dimensionamento dos resultados dessa atividade (SCHWARTZ, 2004). Incluída no setor de serviços, a racionalização orçamentária e as tentativas de superação das crises fiscais na administração pública delimitam “mais de perto o problema da mensuração dos meios e recursos investidos nesses campos de atividade” (SCHWARTZ, 2004, p. 34).

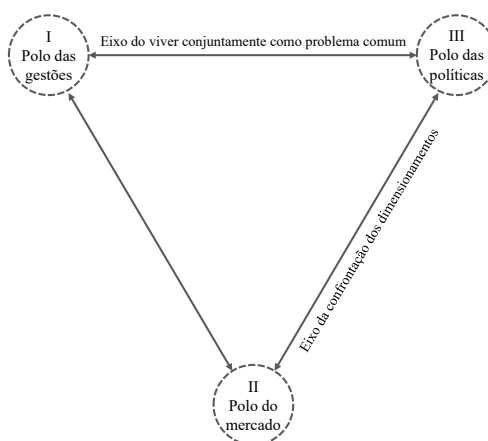
Partindo do conceito de normas antecedentes (SCHWARTZ, 2010a), que pode ser compreendido como a programação do trabalho, ou das operações, bem como a definição dos resultados, ou efeitos, que se espera obter com a execução da atividade, chega-se aos conceitos de eficiência e eficácia, remetendo o primeiro à racionalização dos “custos humanos de operações” (SCHWARTZ, 2004, p. 48) e o segundo ao alcance de objetivos, direcionando o foco para os efeitos da atividade de trabalho (SCHWARTZ, 2004). Enquanto a eficiência é mais frequentemente dimensionada quantitativamente, tanto ela quanto a eficácia podem ser mensuradas objetiva ou subjetivamente, remetendo aos conceitos de valores dimensionáveis e sem dimensão (SCHWARTZ et. al., 2010b).

No entanto, a administração pública gerencial coloca a necessidade de delimitação objetiva dos resultados das políticas educacionais (VERGER, 2019; GREGORY, 2007). Nesse contexto, confere-



se maior peso à eficiência e à eficácia dimensionadas, sendo estas relacionadas a resultados quantificáveis, medidos por indicadores econômicos, como metas físicas e financeiras. De outro lado, efetividade e relevância, que seriam mais adequadas para mensurar o impacto e a importância das políticas para os beneficiários, sofrem com o julgamento de sua validade (SCHWARTZ, 2004; BRULON et. al., 2013). A operacionalização desses conceitos pode ser entendida pelo esquema do espaço tripolar (SCHWARTZ et. al., 2010b), pois a “negociação de eficácia/eficiência” (SCHWARTZ, 2004, p. 51) está relacionada com o contexto econômico e social, ou seja, com as tensões entre os conjuntos de valores em disputa nas sociedades capitalistas.

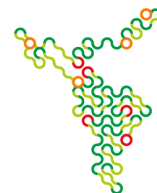
Figura 1 – Esquema do Espaço Tripolar



Fonte: Adaptado de Schwartz et. al (2010b)

Sendo tanto mercantis quanto de direito, as sociedades capitalistas são consideradas híbridas. Sendo assim, nelas coexistem valores de mercado, relacionados ao capital e dimensionáveis, e valores do bem comum, relacionados à ética, à moral e ao interesse público, e considerados sem dimensão. Existem tensões entre os dois conjuntos de valores, como demonstra a Figura 1, pois o mercado (polo II) exerce pressão sobre a dimensão política (polo III) e vice-versa, enquanto também pressionam e são pressionados pela atividade humana (polo I), responsável por fazer a arbitragem entre os valores mercantis (polo II) e do bem comum (polo III). A partir dessa dinâmica, em que não há início nem fim definido a partir de um polo, pode-se compreender a construção histórica e suas transformações, incluindo o funcionamento da estrutura estatal (SCHWARTZ et. al., 2010b).

A sobreposição dos valores mercantis sobre os do bem comum torna ainda mais necessário “gerir esses recursos com um mínimo de desperdício [...]”. E essa é, em parte, a questão dos serviços



públicos, mesmo se isso assume formas muito diferentes de acordo com os Estados” (SCHWARTZ et. al., 2010b, p. 254). Além disso, tem-se que o propósito da educação é diferente conforme o alinhamento com cada polo. A intenção do mercado é que o processo de escolarização se dê visando o disciplinamento do corpo e da mente para a inserção adequada no mundo do trabalho, com o mínimo de estranhamento (MÉSZÁROS, 2008). Assim, as decisões acerca da alocação de recursos passam a ser pautadas mais fortemente pela definição de indicadores mais voltados à mensuração de eficácia e eficiência do que à efetividade e relevância.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa caracteriza-se como uma análise documental com abordagem qualitativa descritiva, pois se debruçou sobre os objetivos, indicadores, metas e diretrizes estratégicas do governo e da área educacional expressos no PMDI 2019-2030. Como técnica de sistematização e análise dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC) que, segundo Bardin (2011), fornece “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) de uma mensagem” (BARDIN, 2011, p. 47). A categorização que propõe essa técnica favorece a comparação de conteúdos e a apresentação sintética de determinadas características (ASSIS et. al., 2019). De acordo com referencial teórico adotado e com a análise prévia dos princípios, objetivos estratégicos e diretrizes estratégicas da educação descritos no documento, definiu-se como categorias de análise:

1) O Foco no Estudante: referente aos conceitos e diretrizes relacionadas diretamente com a formação do estudante, promoção da melhoria do aprendizado e garantia de acesso e permanência.

2) O Foco na Gestão: categoria que analisou os aspectos do PMDI e diretrizes estratégicas da educação relacionados aos processos, recursos e estrutura organizacional do sistema educacional.

A discussão dos resultados obtidos com o trabalho de sistematização de análise é apresentada a seguir.

Discussão dos resultados

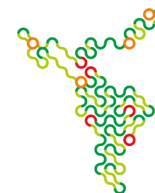
O planejamento na administração pública estadual mineira obedece ao previsto na Constituição de Minas Gerais que, em seu artigo 231 estabelece o PMDI como instrumento para promover o desenvolvimento econômico do estado. O Plano assume, portanto, papel de instrumento de



planejamento de longo prazo, tendo em vista que se refere a um período de 12 anos, e é o direcionador da elaboração dos instrumentos de planejamento de médio e curto prazo, como o Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG), com vigência de 4 anos e revisão anual, a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA), elaboradas anualmente. Assim, o PMDI confere “coerência aos processos decisórios e níveis satisfatórios de coordenação e integração de determinado projeto político” (MINAS GERAIS, 2019, p. 11), buscando uma gestão estratégica para atender às prioridades de governo, a partir do estabelecimento de diretrizes, objetivos estratégicos e os indicadores para mensuração e avaliação dos resultados (MINAS GERAIS, 2019).

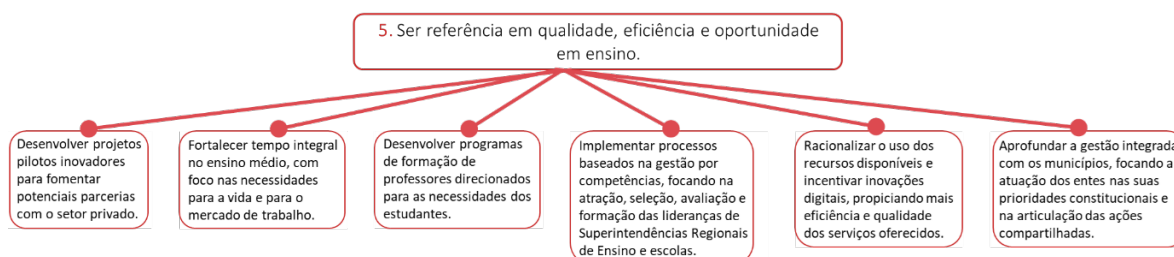
O cenário descrito na edição atual propõe duas frentes de atuação para o governo – a recuperação fiscal, que possibilitará o retorno da capacidade de investimentos e de implementação de políticas públicas, e o desenvolvimento sustentável. É dado destaque para o descompasso entre receita e despesa, que exige que sejam pensadas possibilidades de atuação da gestão, bem como a proposição de reformas estruturais, como mudanças na previdência dos servidores e promoção de maior participação do setor privado em áreas consideradas de atuação exclusiva do estado (MINAS GERAIS, 2019). Assim, estabeleceram-se os princípios e objetivos estratégicos que devem pautar a ação governamental (MINAS GERAIS, 2019). Essa elaboração conta com palavras e expressões pertencentes ao vocabulário característico do gerencialismo (PAES DE PAULA, 2005), como resultados, concorrência, proteção à propriedade e patrimônio, equilíbrio fiscal, desburocratização, eficiência, meritocracia, desestatização, parcerias com o setor privado, competitividade, empreendedorismo, autonomia e inovação.

O contexto de construção do atual PMDI é de presença de uma gestão alinhada aos valores do gerencialismo e que levanta a bandeira em favor de uma administração orientada para a redução da atuação estatal às áreas prioritárias e a abertura para o compartilhamento da prestação dos serviços com a iniciativa privada. Também é relevante para a compreensão dos aspectos valorizados na elaboração do Plano o fato de que sua construção se dá de forma centralizada na alta gestão, ou seja, com a participação do gabinete do governador e dos secretários de estado, considerados o nível estratégico, sem envolvimento dos servidores de carreira, que detém o saber da experiência. Assim, o PMDI torna-se reflexo da orientação política da gestão. No que se refere à educação, destaca-se a preocupação com a promoção da eficiência na gestão escolar, na oferta e no alcance dos resultados educacionais, como expresso no quinto objetivo estratégico definido – Ser referência em qualidade,



eficiência e oportunidade em ensino (MINAS GERAIS, 2019, p. 45). Por sua vez, ele é desdobrado em seis diretrizes estratégicas, como sistematizado na Figura 2.

Figura 2 – Objetivo e Diretrizes Estratégicas para a Educação de Minas Gerais



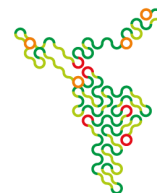
Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2019)

As diretrizes descritas são detalhadas nas categorias de análise a seguir, conforme definição e classificação de acordo com a análise prévia do PMDI 2019-2030 e o referencial teórico adotado.

O Foco no Estudante

Enquadram-se nessa categoria as diretrizes Fortalecer tempo integral no ensino médio, com foco nas necessidades para a vida e para o mercado de trabalho e Desenvolver programas de formação de professores direcionados para as necessidades dos estudantes. A gestão atual demonstra especial interesse no fortalecimento do ensino médio, apontando que há prejuízos para os jovens em relação à vida profissional e para o alcance do desenvolvimento econômico do estado. Segundo o PMDI, o abandono escolar dos jovens entre 15 e 29 anos implica em prejuízos para sua vida profissional e aumento de sua vulnerabilidade (MINAS GERAIS, 2019), além de significar “perda de qualidade potencial do estoque de mão de obra, com os prejuízos decorrentes para o desenvolvimento econômico” (MINAS GERAIS, 2019, p. 23). Identifica-se, portanto, um alinhamento com os valores do mercado, em conformidade com o que afirmam Azevedo (2004), Mészáros (2008) e Cury (2018), sobre a configuração da política educacional como um campo de disputa e a intenção de fazer do processo de ensino-aprendizagem um disciplinamento da mente e do corpo para serem funcionais e adequados à configuração do mercado.

Destaca-se no documento, também, o emprego do termo eficiência para tratar da avaliação do sistema de ensino, garantindo que o fluxo escolar dos estudantes seja regular e que as taxas de

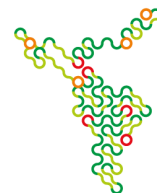


rendimento sejam elevadas. Também se utiliza o termo qualidade, no entanto, com sentido de avaliação quantitativa do aprendizado dos estudantes, e com atenção voltada para Língua Portuguesa e Matemática, embora um dos índices definidos para essa mensuração seja considerado o indicador de qualidade da educação brasileira – o IDEB. Essa constatação reforça o argumento de Schwartz (2004) sobre a possibilidade de dimensionamento tanto quantitativo quanto qualitativo sobre aspectos que aparentemente teriam mais afinidade com um tipo ou outro de mensuração, e ainda confirma o argumento de que há, no cenário de crise fiscal e de tendência ao alinhamento com os valores de mercado, a escolha por privilegiar o dimensionamento quantitativo no que tange a eficiência e eficácia. Seguindo essa perspectiva, os indicadores definidos no PMDI para comprovar o alcance do objetivo estratégico definido são o próprio IDEB e também as avaliações externas adotadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) – PROEB, que mede a proficiência dos estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio também em Língua Portuguesa e Matemática. Não são propostos indicadores de impacto, nem de dimensionamento qualitativo.

É importante esclarecer que não se pretende argumentar contrariamente à adoção de medidas quantitativas para apuração dos resultados das políticas educacionais. Porém, é preciso considerar tais resultados em seu contexto e fazer a adequada apropriação destes, para aprofundamento qualitativo sobre suas razões e apontar alternativas para superação, como aponta o próprio PMDI. “A expressiva queda no cumprimento das metas com a evolução dos anos de escolaridade é forte indício da necessidade de se repensar as políticas públicas para educação em Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2019, p. 27). Essa avaliação apresenta potencial para garantia de efetividade e relevância da atuação governamental.

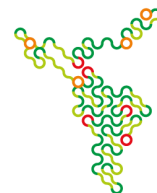
O Foco na Gestão

Nesta categoria são elencadas as diretrizes Desenvolver projetos pilotos inovadores para fomentar potenciais parcerias com o setor privado; Implementar processos baseados na gestão por competências, focando na atração, seleção, avaliação e formação das lideranças de Superintendências Regionais de Ensino e escolas; Racionalizar o uso dos recursos disponíveis e incentivar inovações digitais, propiciando mais eficiência e qualidade dos serviços oferecidos e Aprofundar a gestão integrada com os municípios, focando a atuação dos entes nas suas prioridades constitucionais e na



articulação das ações compartilhadas. Destaca-se que dentre as seis diretrizes estratégicas definidas para a educação, quatro são voltadas para a gestão, o que pode representar, mais uma vez, o alinhamento do gerencialismo com o polo do mercado. Por sua vez, esse enfoque está de acordo com o que versa o Plano sobre as dificuldades dos gestores para conciliar os recursos escassos com a priorização das ações. Uma atividade intrínseca da gestão. “Todavia, considerando a complexidade dos problemas econômicos e sociais, não se pode descartar um problema recorrente de planejamento que nasce na dificuldade dos gestores públicos de selecionar prioridades e orientar as ações de curto prazo pela visão de longo prazo” (MINAS GERAIS, 2019, p. 41). O termo efetividade aparece no texto, mas referindo-se ao emprego dos recursos, escolhendo alternativas que possam maximiza-los para prestação de serviços públicos.

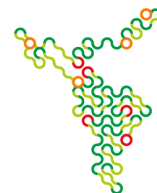
No que diz respeito à área educacional, há o reconhecimento de que se trata de uma estrutura com “um conjunto de relações complexas entre recursos, normas, entes federados, organizações e níveis organizacionais distintos, interagindo com culturas, públicos e contextos variados e desiguais” (MINAS GERAIS, 2019, p. 22), e que precisa ser funcional. Para isso, deve garantir acesso, permanência e o devido aprendizado para cada etapa. A diretriz que trata da inovação por meio do fomento a parcerias, na perspectiva em questão, além de alinhar-se ao objetivo estratégico referente à educação, também se alinha ao objetivo estratégico “Desestatizar e estabelecer parcerias com o setor privado” (MINAS GERAIS, 2019, p. 45), remetendo à bandeira levantada pelo governo de focar em suas responsabilidades essenciais, compartilhando com a iniciativa privada a prestação de serviços. Focar na gestão por competências para preencher os cargos de Superintendentes Regionais e da gestão escolar também se relaciona ao objetivo estratégico “Ser um estado simples, eficiente, transparente e inovador” (MINAS GERAIS, 2019, p. 45) e ao princípio “O servidor e o cidadão são autônomos, responsáveis e responsabilizáveis pelos seus atos” (MINAS GERAIS, 2019, p. 44). A racionalização dos recursos, com incentivo à inovação digital, na busca da eficiência e da qualidade é uma diretriz que atende ao princípio “Equilíbrio Fiscal como base na redução e controle das despesas e redução da tributação a longo prazo” (MINAS GERAIS, 2019, p. 44) e ao objetivo estratégico “Recuperar o equilíbrio econômico-financeiro do Estado” (MINAS GERAIS, 2019, p. 45). Descrições que, mais uma vez, confirmam o pensamento de Schwartz (2004) sobre a frequente apropriação da eficiência para se referir ao dimensionamento quantitativo e ao emprego de recursos.



Até este ponto, as diretrizes analisadas, tanto nesta categoria como na anterior, apontam para o atendimento de um dos dois potenciais impactos definidos no PMDI para a educação – na esfera econômica e na esfera social. “Do ponto de vista econômico, uma população mais escolarizada apresenta mais capacidade de conceber, incorporar ou utilizar novas tecnologias, aumentando a capacidade produtiva e as riquezas de determinada localidade” (MINAS GERAIS, 2019, p. 64), elevando o capital humano e a produtividade do trabalhador (MINAS GERAIS, 2019). A integração com os municípios para gestão compartilhada, de acordo com a norma constitucional, entretanto, remete ao conceito de gestão societal defendido por Paes de Paula (2005b) e demonstra alinhamento com o polo da política (SCHWARTZ et. al., 2010b), ao visar a promoção do desenvolvimento de todo o território estadual, com apoio às gestões municipais. Remete, assim, ao potencial de impacto da educação para “promover a igualdade de oportunidades, contribuindo para a redução da desigualdade social e para o aumento da mobilidade socioeconômica” (MINAS GERAIS, 2019, p. 64). Ou seja, compatibilizando com os valores não dimensionáveis e com o que se espera da política educacional em termos de impactos para os beneficiários.

Considerações finais

A análise documental empreendida à luz dos conceitos ergológicos apontou para a confirmação da teoria acerca do alinhamento do gerencialismo aos valores do mercado. Isso se demonstra pelo fato de apenas duas das seis diretrizes estratégicas da educação serem direcionadas para o foco no estudante enquanto as demais são direcionadas à gestão do sistema educacional. Também destaca-se o fato de que, entre as seis diretrizes, apenas uma demonstra-se alinhada com os valores do bem comum - aprofundar a gestão integrada com os municípios, focando a atuação dos entes nas suas prioridades constitucionais e na articulação das ações compartilhadas. O fato de o PMDI ser um documento de elaboração restrita apenas ao nível estratégico também é relevante quando se propõe uma análise ergológica, pois revela a predominância do interesse político sobre o saber da experiência dos servidores de carreira. Por fim, não é pretensão esgotar a discussão, mas demonstrar que há possibilidades ainda a serem exploradas, como quais poderiam ser os indicadores qualitativos para a política educacional, como mensurar efetivamente a qualidade educacional e promover a apropriação adequada dos resultados quantitativos para repensar a política educacional.



Referências

- ASSIS, L. B. et al.. Gestão Societal no Orçamento Público do Estado de Minas Gerais: estudo de caso da Secretaria de Estado de Educação. In: **Anais do XII CASI - Congresso de Administração, Sociedade e Inovação**. Anais...Palhoça (SC) FATENP - Unigranrio, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/12casi/201963-GESTAO-SOCIETAL-NO-ORCAMENTO-PUBLICO-DO-ESTADO-DE-MINAS-GERAIS--ESTUDO-DE-CASO-DA-SECRETARIA-DE-ESTADO-DE-EDUCACA>>. Acesso em: 31 Mai. 2021.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARDIN, L.(2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.
- BRULON, V. et. al. Choque de gestão ou choque de racionalidades? O desempenho da administração pública em questão. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 19, n. 1, p. 01-34, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/read/article/view/37880/24420>>. Acesso em 31 Mai. 2021.
- CURY, C. R. J. Do público e do privado na constituição de 1988 e nas leis educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 870-889, 2018.
- DALE, R. Globalization and education: demonstrating a “Common World Educational Culture” or locating a “Globally Structured Educational Agenda”? **Educational Theory**, v. 50, n. 4, p. 427-448, 2000.
- DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo. Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, n. 17, p. 86-101, 1993.
- GREGORY, R. New Public Management and the Ghost of Max Weber: Exorcized or Still Haunting? In: CHRISTENSEN, T; LAEGREID, P. (ed.) **Transcending New Public Management: the transformation of public sector reforms**. Hampshire (England): Ashgate Publishing, 2007, p. 221-243.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINAS GERAIS. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2019-2030**, 2019a. Disponível em: <<http://planejamento.mg.gov.br/documento/plano-mineiro-de-desenvolvimento-integrado-pmdi-2019-2030>>. Acesso em: 31 Mai. 2021.
- PAES DE PAULA, A.P. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. São Paulo: Editora FGV, 2005.
- SCHWARTZ, Y. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 33-55, 2004.
- SCHWARTZ, Y, et. al. Trabalho e Ergologia. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. **Trabalho e Ergologia**. Conversas sobre a atividade humana. 2. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Eduff, 2010a. p. 26-46.



_____. O Homem, o mercado e a cidade. In: SCHWARZ, Y.; DURRIVE, L (Org.). **Trabalho e Ergologia**. Conversas sobre a atividade humana. 2. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Eduff, 2010b. p. 247-273.

VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 1, p. 9-33, 2019.